DARCILIA SIMÕES
MADALENA TEIXEIRA
(ORGANIZADORAS)

PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS

Tomo 1 - Brasil

Dialogarts

DARCILIA SIMÕES
MADALENA TEIXEIRA
(ORGANIZADORAS)

PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS

Tomo 1 - Brasil

Dialogarts
2019

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor
Ruy Garcia Marques
Vice-Reitora
Maria Georgina Muniz Washington

DIALOGARTS
Coordenadores
Darcilia Simões
Flavio García

Conselho Editorial

Estudos de Língua
Darcilia Simões (UERJ, Brasil)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)
Maria do Socorro Aragão (UFPB/UFCE, Brasil)

Estudos de Literatura
Flavio García (UERJ, Brasil)
Karin Volobuef (Unesp, Brasil)
Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)

Conselho Consultivo

Estudos de Língua
Alexandre do A. Ribeiro (UERJ, Brasil)
Claudio Artur O. Rei (UNESA, Brasil)
Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)
Luís Gonçalves (PU, Estados Unidos)
Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)
Maria Suzett B. Santade (FIMI/FMPFM, Brasil)
Massimo Leone (UNITO, Itália)
Paulo Osório (UBI, Portugal)
Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)
Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)
Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ, Brasil)
Tania Shepherd (UERJ, Brasil)

Estudos de Literatura
Ana Cristina dos Santos (UERJ, Brasil)
Ana Mafalda Leite (ULisboa, Portugal)
Dale Knickerbocker (ECU, Estados Unidos)
David Roas (UAB, Espanha)
Jane Fraga Tutikian (UFRGS, Brasil)
Júlio França (UERJ, Brasil)
Magali Moura (UERJ, Brasil)
Maria Cristina Batalha (UERJ, Brasil)
Maria João Simões (UC, Portugal)
Pampa Olga Arán (UNC, Argentina)
Rosalba Campra (Roma 1, Itália)
Susana Reisz (PUC, Peru)

DIALOGARTS
Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D
Maracanã - Rio de Janeiro - CEP 20550-900
http://www.dialogarts.uerj.br/

Copyright© 2019 Darcilia Simões, Madalena Teixeira (Orgs.)

Coleção AILP - Volume 3 - Tomo 1

Edição

Darcilia Simões

Diagramação

Darcilia Simões

Capa

Raphael Ribeiro Fernandes

Imagem de Capa

Wheat Field with Cypresses - Vincent van Gogh

Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica

FICHA CATALOGRÁFICA

S593 SIMÕES, Darcilia; TEIXEIRA, Madalena (Orgs.). Propostas didático-pedagógicas
T266 para as aulas de Português. Tomo I – Brasil.

Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

Bibliografia

ISBN 978-85-8199-131-3

1.Língua Portuguesa 2. Pesquisa. 3. Ensino.
I. AILP; II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III. Departamento de Extensão. IV. Título.

Índice para Catálogo Sistemático
(www.isbn.bn.br/website/tabela-de-assuntos)

469 – Português
407 – Ensino de línguas
469.8 – Linguística aplicada ao português

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....8

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS: PROPOSTAS PARA A SALA DE AULA..... 16

Edila Vianna da Silva..... 16

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 30

Eleone Ferraz de Assis..... 30

TECNOLOGIA E PESQUISA NO ENSINO DA LÍNGUA..... 47

Maria Suzett Biembengut Santade 47

Luiza Alves de Moraes..... 47

A SOCIOLINGUÍSTICA COMO APOIO AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA 59

Maria do Socorro Silva de Aragão..... 59

É BOM APRENDER GRAMÁTICA!..... 79

Ensino/aprendizagem de fatos gramaticais em perspectiva discursiva 79

Rosane S. M. Monnerat..... 79

ENUNCIADOS DE COMANDO: INSTRUMENTOS MEDIADORES DO AGIR EDUCACIONAL.....106

Elvira Lopes Nascimento.....106

Edna Pagliari Brun.....106

MARCADORES DE OPOSIÇÃO: ANÁLISE E PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....143

Maria Aparecida Lino Pauliukonis.....143

Claudia Assad Alvares.....143

ONOMÁSTICA PARA JOVENS: UMA ABORDAGEM SOBRE OS NOMES PARA AS AULAS DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA.....169

Suzan Cleyde Martins Figueirêdo 169

Maria Célia Dias de Castro 169

SEMÂNTICA, LÉXICO E INTERDISCIPLINARIDADE EM SALA DE AULA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO TEXTUAL 197

Claudio Cezar Henriques.....197

A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS A PARTIR DAS PISTAS SINTÁTICO-SEMÂNTICAS DE UM TEXTO.....225

Claudia Moura da Rocha.....225

O ESTILO NA/DA REDAÇÃO DO ENEM.....260

Alexandre Batista da Silva.....260

Ana Cristina dos Santos Malfacini.....260

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LEITURA/ ESCRITA/ ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA BÁSICA.....283

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu.....283

BIODATA DOS AUTORES.....310

Índice de Ilustrações

Figura 1. Pibid: Organização 36
Figura 2. Categorias do Discurso / Categorias da Língua..... 102
Figura 3- Elementos organizadores da pesquisa..... 117
Figura 4- Sinopse da macroestrutura da SE1..... 120
Figura 5 - Modalidades operacionais e enunciativas (exemplos) 124
Figura 6 - Modalidades e atividade intelectual requerida 124
Figura 7 - Categorias referentes à intencionalidade..... 130
Figura 8 - Operações cognitivo-linguísticas e capacidades de linguagem 131
Figura 9— Esquema argumentativo com MAS..... 148
Figura 10- Esquema argumentativo com EMBORA (1)..... 149
Figura 11 - Esquema argumentativo com EMBORA (2)..... 149
Figura 12- Esquema argumentativo com EMBORA (2)..... 153
Figura 13- Grau de expectativa com EMBORA..... 154
Figura 14- Ilustração com MAS (1) 158
Figura 15 - Ilustração com MAS (2) 159
Figura 16 – Rouba, mas..... 160
Figura 17 - Tese e antítese..... 162
Figura 18. - Ilustração com MAS (3) 163
Figura 19 - : Dermophis donaldtrumpi..... 174
Figura 20 - : Dermophis donaldtrumpi..... 175
Figura 21: Scaptia (Plinthina) beyonceae..... 175
Figura 22 - : *The Ampulex dementor.*..... 176
Figura 23 - Lagarta informalmente chamada “trumpapillar”(de *caterpillar*, lagarta, em inglês) 189
Figura 24: Synalpheus pinkfloydi 190
Figura 25 - Cenas dos filmes ET e Fuga para a Vitória..... 200
Figura 26: Intermediação entre leitura, escrita e análise linguística..... 285

Figura 27 - Imagens da Serra da Capivara. 287
Figura 28 - (https://sala de leitura blogspot.com.).....288
Figura 29 – Elementos fundamentais de estruturação de narrativas....295
Figura 30 - Modelo de estruturação para a produção escrita do conto 307

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que entregamos aos leitores o terceiro volume da Coleção AILP, produzida pela Dialogarts, numa parceria entre o Grupo SELEPROT e a Associação Internacional de Linguística do Português.

O volume se intitula PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS. Como se trata de um título de grande interesse para os docentes-pesquisadores, houve uma grande demanda de artigos, por isso decidimos — eu e Madalena Teixeira organizadoras do volume — dividir o material em dois Tomos: um com os autores brasileiros e outro com os autores portugueses.

No presente volume, reúnem-se os seguintes trabalhos: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS: PROPOSTAS PARA A SALA DE AULA, assinado por Edila Vianna da Silva, que apresenta algumas ponderações de linguistas que se debruçaram sobre o tema, especialmente os sociolinguistas, que procuram desmitificar noções arraigadas no espaço escolar e que contêm implicações no desenvolvimento da competência linguística do aluno.

Eleone Ferraz de Assis oferece ao leitor CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA em que relata alguns resultados do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID-CAPES/UEG. Este

subprojeto denomina-se “Ensino de Língua Portuguesa mediado pelos gêneros textuais”. Tem como objetivo aprimorar a formação inicial dos estudantes de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina – por meio de experiências didático-pedagógicas com gêneros textuais.

TECNOLOGIA E PESQUISA NO ENSINO DA LÍNGUA, de autoria de Maria Suzett Biembengut Santade e Luiza Alves de Moraes, aborda a contribuição da chegada dos computadores ao ambiente escolar. Segundo as autoras, os computadores permitem a execução de jogos e programas que auxiliam os escolares no processo educativo e ainda disponibilizam a eles o campo de informações irrestrito que é a Internet. Todos os professores conquistaram essa importante ferramenta para acrescentar a seu trabalho, a qual também permeia o campo de interesse dos alunos. Nas bases metodológicas, os professores de Língua Portuguesa devem explorar com maior atenção as infinitas possibilidades de utilização dos computadores. A proposta docente para a disciplina de Língua Portuguesa é utilizar essa linguagem imediata dos discentes enquanto navegam pela Internet para promover atividades visando à evolução da escrita até o domínio da escrita complexa de cunho literário.

Maria do Socorro Silva de Aragão assina o texto denominado A SOCIOLINGUÍSTICA COMO APOIO AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, que trata da importância da sociolinguística para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Nossas reflexões sobre esse assunto também estão baseadas em algumas dessas teorias, mas nosso foco é o multidialectalismo – que, para nós, é o uso de diferentes variações ou dialetos que deveriam existir em sala de aula. Como bem conhecido, o aluno é o caldeirão de “dialetos”. No sentido mais amplo, é dado ao termo

dialeto, envolvendo esta mistura, o dialeto regional: diatópico; social: dialeto diastrático e, dentro destes, a diageneração, dialetos diagenéricos e estilísticos ou diafásicos. Para discutir isso, teremos uma série de considerações teóricas sobre variações regionais, sociais e estilísticas. Também veremos o que os especialistas dizem sobre o uso de variações no ensino de línguas e também discutir os problemas de crenças, atitudes e preconceitos dos professores e dos alunos. Portanto, podemos dizer que as Escolas Básicas e Médias em nosso país aplicam a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e apenas um pouco da ideologia da diferença cultural. Utilizam também os pressupostos teóricos do código restrito, o déficit linguístico e, de maneira menor, a idéia de diferença e não a deficiência linguística. Por outro lado, os professores não estão atentos para a aceitação das variações linguísticas que o aluno conhece e usa, pois estão relacionadas à sua realidade regional, social e contextual, e porque o preconceito lingüístico aparece e está sendo reforçado na escola, fazendo com que os alunos se sintam diminuídos pessoal e socialmente por causa de sua linguagem. Acreditamos que a utilização dos princípios das variações linguísticas pode ajudar professores e alunos a conhecer melhor e com menor dificuldade as muitas faces da língua portuguesa em nosso país.

É BOM APRENDER GRAMÁTICA! Ensino/aprendizagem de fatos gramaticais em perspectiva discursiva é o artigo chancelado por Rosane S. M. Monnerat. Este trabalho tem como um de seus objetivos desmistificar a noção de que estudar gramática é algo difícil e penoso. Além disso, pretende-se mostrar que o ensino/aprendizagem de fatos gramaticais pode-se desenvolver de forma reflexiva, sob a ótica semântico-discursiva, o que não significa o abandono da Tradição Gramatical. Para tanto, sugere-se uma articulação interdisciplinar da Linguística do Texto (ADAM, 1999; KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2001) com

a Análise do Discurso, especialmente a Análise Semiolinguística do Discurso CHARAUDEAU 1992, 1996, 1999, 2005, 2018), como pano de fundo de estudos gramaticais a serem (re)formulados, então, de forma descritiva (AZEREDO, 2000; CARONE, 1991; HENRIQUES, 2008), sobre determinados, no entanto, pelo viés discursivo e pela criatividade na interação professor/aluno (FRANCHI, 2006).

ENUNCIADOS DE COMANDO: INSTRUMENTOS MEDIADORES DO AGIR EDUCACIONAL é a contribuição de Elvira Lopes Nascimento e Edna Pagliari Brun. As discussões sobre letramento como proposta educacional nos contextos educacionais atuais, atravessados pelas mudanças ocasionadas pela globalização nas relações culturais, econômicas, sociais e tecnológicas, demandam reflexões sobre os dispositivos didáticos e os novos papéis do professor no espaço escolar. Por se entender que tais discussões contribuem para o debate sobre a importância de repensar as práticas educacionais contemporâneas a partir do agir docente em sala de aula, analisam-se os enunciados de comando (consignas orais*)* de atividades propostas por professor da educação básica de uma escola pública, observados em aulas de língua portuguesa para o ensino do gênero textual artigo de opinião. Entendidos como eixo de ação didática, os enunciados de comando que materializam as consignas podem funcionar como ferramentas eficazes para o ensino/aprendizagem de língua materna, pois viabilizam o agir do professor, integrando gestos didáticos imprescindíveis para a apropriação dos objetos de ensino pelo aluno. A fim de identificar esses enunciados, o processo cognitivo que desencadeiam e as capacidades de linguagens mobilizadas pelos alunos na realização dessas atividades, os aportes teórico-metodológicos que deram suporte à análise são as reflexões bakhtinianas em torno do enunciado concreto, os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo/ISD (BRONCKART, 2003, 2006) e os

estudos da Didática das Línguas/DL (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; RIESTRA, 2004, 2008), articulados à perspectiva de mediação e desenvolvimento humano do Interacionismo Social/IS de Vygotsky (1991, 2001).

Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Claudia Assad Alvares nos brindam com o artigo MARCADORES DE OPOSIÇÃO: ANÁLISE E PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS. As autoras desenvolvem um estudo dos conectores de oposição “mas” e “embora”, em português, com o objetivo de sensibilizar os alunos interpretantes para a importância de seu papel semântico-argumentativo e pragmático em diferentes gêneros textuais. Tal análise possibilita oferecer uma visão discursiva do processo coesivo em língua portuguesa, o que pode contribuir para uma melhora significativa do processo de leitura, interpretação e produção textual.

ONOMÁSTICA PARA JOVENS: UMA ABORDAGEM SOBRE OS NOMES PARA AS AULAS DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA é a contribuição de Suzan Cleyde Martins Figueirêdo e Maria Célia Dias de Castro. As autoras focalizam as mudanças sociais que atualmente caracterizam a sociedade e que têm gerado um conhecimento mutante na área da linguagem. Desde Platão, o estudo dos nomes tem sido bastante instigador e tem pairado principalmente sobre a função linguística de nomear, incitando uma polêmica que está longe de se esgotar. O ato de nomear é uma necessidade tão premente que se fez necessária desde o primeiro momento em que houve habitantes humanos no mundo, como na releitura do Gênesis por Twain que são citados. O objetivo do presente trabalho é discutir alguns sistemas de nomeação em português e inglês, ilustrados de forma a suscitar o interesse de jovens, mostrando que este estudo pode ser aplicado tanto às aulas de Língua Portuguesa como às de Língua Inglesa. As discussões embasam-se nos fundamentos da

Onomástica e da Linguística Aplicada. Ao final, deixam-se algumas propostas de aplicação pedagógica no ensino de português e inglês.

Claudio Cezar Henriques assina SEMÂNTICA, LÉXICO E INTERDISCIPLINARIDADE EM SALA DE AULA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO TEXTUAL. Seu enfoque parte da ideia de que motivar o aluno para a produção textual em sala de aula, ou em sua casa, é um desafio para o professor. Nos estudos semânticos e lexicais podemos encontrar, porém, alguns estímulos interessantes e enriquecedores. Se nos lembrarmos de que a literatura, o cinema, a televisão e a publicidade, por exemplo, são nossos companheiros permanentes no cotidiano, talvez consigamos transformar essas atividades em momentos de prazer e de pesquisa, cujos resultados serão provavelmente textos bem construídos e originais.

A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS A PARTIR DAS PISTAS SINTÁTICO-SEMÂNTICAS DE UM TEXTO, produção de Claudia Moura da Rocha, trata da existência de dois aspectos do interior dos textos: a explicitude e as implicitudes. Características do texto ~~nos~~ permitem afirmar que ler é um processo que se inicia na superfície textual e que só é finalizado, ou melhor dizendo, concretizado se as suas informações implícitas forem acionadas. Para tal, é necessário recorrer a diversos tipos de conhecimentos (como o de mundo, o linguístico, entre outros). Estaremos sempre "checando" se nossa compreensão das informações presentes no texto está correta ao confrontá-la com as informações das quais se dispõe ~~que dispomos~~ (conhecimento sobre a língua que se fala~~mos~~, sobre o tema, sobre o gênero textual lido, incluindo aí reconhecer suas características e finalidade).

Alexandre Batista da Silva e Ana Cristina dos Santos Malfacini trazem à discussão O ESTILO NA/DA REDAÇÃO DO ENEM. Neste

trabalho, discutem o espaço para o estudante exercer um estilo próprio em redações de vestibular do gênero dissertativo-argumentativo. Proposta não exatamente inaugural de análise do campo da Estilística, esta investigação objetiva~~, entretanto, é~~ discutir a ampliação da aplicabilidade da Estilística nas aulas de Produção Textual, na expectativa de reconhecer a contribuição desse conhecimento na leitura do texto como produto final. Esse estudo nasce do reconhecimento do impacto das provas de vestibulares como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ensino de Produção Textual (ou Redação, como a disciplina é popularmente conhecida), nas escolas de Ensino Médio. Em um cenário de acirrada disputa por vagas na universidades que apresentam reconhecíveis índices de qualidade de ensino, o ensino da Redação do tipo dissertativo e dos diferentes gêneros ligados a esta tipologia adquiriu, pelo menos em escolas privadas, um *status* de importância que tem motivado diferentes investigações, tanto no âmbito da linguística textual, como também nos estudos da gramática do texto.

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LEITURA/ ESCRITA/ ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA BÁSICA, da lavra de Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu. Para a autora, entender a relação intrínseca existente ente leitura, escrita e análise linguística é fundamental para que se possa rever o que é ensinar português. Afirma-se isto porque, ainda, hoje, ensina-se de forma separada do texto a gramática, ainda que as aulas estejam marcadas por seu uso. O texto, infelizmente, ainda é usado como pretexto para extração de conteúdo. Por isso, afirma-se que o primeiro pilar é a leitura, pois se trata de um forte agente, por possibilitar a reconstrução do mundo textual já referido, abrindo novas possibilidades de conhecimentos, a partir da

reconstrução de diferentes mundos materializados nos diferentes textos, por intermédio dos seus produtores.

Essa é uma súmula da contribuição dos autores, cujas biodata encerram o tomo I do terceiro volume da Coleção AILP, cujo título **é** PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS.

Darcilia Simões

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Associação Internacional de Linguística do Português – AILP
Grupo de Pesquisa Semiótica, leitura e produção de textos - SELEPROT

Madalena Teixeira

Instituto Politécnico de Santarém – ESSE
Associação Internacional de Linguística do Português – AILP
Universidade de Lisboa – CEAUL
Universidade de Coimbra – CELGA – ILTEC

Agosto de 2019

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS: PROPOSTAS PARA A SALA DE AULA

Edila Vianna da Silva
edilavianna@gmail.com

Um dos aspectos mais complexos e preocupantes do trabalho docente, sempre trazidos à discussão, quando se abordam as estratégias para o ensino de português, configura-se no tratamento da diversidade linguística em sala de aula.

Com o objetivo de refletir sobre a questão, expõem-se, neste artigo, algumas ponderações de linguistas que se debruçaram sobre o tema, especialmente os sociolinguistas, que procuram desmitificar noções arraigadas no espaço escolar e que contêm implicações no desenvolvimento da competência linguística do aluno.

A primeira reflexão é que fatores de natureza cultural e sociolinguística se revelam nos textos uma vez que tornam o que se diz ou se escreve uma forma de contato que concretiza a comunicação entre dois sujeitos. Consequentemente, na comunicação, o que "vale para a interação por meio da palavra não é o que estamos pensando, mas o que o nosso interlocutor entende em função dos sinais que produzimos" (AZEREDO, 2007, p. 8-9)

Ensinar a língua é justamente ensinar a operar com esses sinais para que se possam construir textos eficientes – orais ou escritos – e compreender os textos dos demais interlocutores. Pode-se afirmar que essa é uma convicção generalizada, inquestionável. As dissenções iniciam-se, no entanto, quando se trazem à discussão os métodos que

levarão à realização dessa meta bem como os princípios teóricos que os sustentam.

Nesse contexto, a sociolinguística traz inúmeras contribuições ao debate, ao demonstrar que todas as línguas são sistemas normatizados e, portanto, válidas, do ponto de vista científico, ou, dizendo de outro modo, não há superioridade ou inferioridade intrínsecas nas variedades de uma língua. O que existe é um conjunto de atitudes e sentimentos dos falantes em relação às suas línguas e àqueles que as utilizam (CALVET, 2002, p. 65), dando origem a preconceitos e estereótipos com respeito às variedades linguísticas, avaliadas pela sociedade como ou as "prestigiadas" ou as "de menor prestígio" – que devem ser evitadas.

Um dos questionamentos mais frequentes nesse âmbito refere-se ao conteúdo do ensino de língua materna para propiciar aos alunos a aquisição da competência linguística: que conteúdos devem ser enfatizados? Deve-se abandonar a metalinguagem? Qual deve ser a atitude do professor frente à variedade linguística? Ignorar o saber linguístico anterior aos que se iniciam na escola e suas diferenças culturais? São muitas preocupações que apresentam como questões fundamentais a conscientização sobre a diversidade que existe em qualquer língua e o conhecimento dessa variabilidade no que concerne à realidade linguística brasileira.

Fala-se muito sobre o desenvolvimento da "competência linguística", como finalidade do ensino de português como língua materna, mas a que noções exatamente a expressão remete?

Para alguns linguistas gerativistas, ela identificaria o saber gramatical, o domínio do código linguístico, tais como o conhecimento das normas de concordância ou de regência, por exemplo. Com base em tal entendimento, caberia à escola transmitir as normas gramaticais e,

assim, os alunos estariam aptos a ler e escrever adequadamente. Este é, no entanto, um conceito reducionista, pois restringe o ensino da língua ao ensino de gramática.

Hymes (1995), amplia o conceito chomskiano, afirmando que a competência linguística deve incluir os aspectos contextuais e socioculturais da comunicação. Nessa perspectiva, a competência comunicativa está relacionada a certos critérios que indicam *quando falar* – ou *não falar* -, *de que falar*, *com quem falar*, *onde* e *de que forma*, significando que o indivíduo precisa ser capaz não só de produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas também socialmente apropriados. O domínio dessa capacidade é a real função do ensino/aprendizagem de Português.

Para atingir essa finalidade, o professor deve ser orientado quanto à multifacetada diversidade linguística brasileira, conhecimento que os estudos sociolinguísticos sobre o português do Brasil podem fornecer-lhe, embora não esteja ocorrendo na sala de aula a repercussão desejável desses estudos.

É do conhecimento geral que, apesar da divulgação de trabalhos de pesquisadores brasileiros que permitem traçar um quadro de diferentes variedades do português falado e escrito no Brasil, o ensino de língua materna, em grande parte das escolas, não se pauta na reflexão sobre a realidade linguística brasileira, na qual convivem diferentes normas e variedades regionais, sociais e estilísticas.

A partir do princípio fundamental de que uma língua é um conjunto de variedades e a variação e a mudança são inerentes a todas elas, essas pesquisas comprovam a heterogeneidade sistemática do português falado no Brasil em função de condicionadores sociais e intralinguísticos.

As causas de variação, conforme destaca Alkmin (2003), podem estar relacionados a diversos fatores, pois dentro da mesma comunidade, as pessoas de sexo, origem geográfica, nível de escolaridade e idades diferentes, falam de maneiras distintas. A pluralidade evidenciada nas diferentes formas de expressão pode revelar objetivos comunicativos distintos e, principalmente, a própria diversidade cultural dos grupos, a partir da formação histórica das localidades.

O Brasil, como é do conhecimento geral, caracteriza-se pela má distribuição de renda, pela injusta distribuição de bens culturais, entre os quais, citamos com Bortoni-Ricardo (2005), as formas valorizadas de falar. Destina-se maior prestígio às variantes que mais se aproximam da norma padrão da língua e, mesmo no espaço escolar, desprezam-se muitas vezes as formas trazidas pelos alunos, representantes de realidades diversas e pouco prestigiadas da complexa sociedade brasileira.

Entre os estudos que confirmam a afirmação, investigações em sala de aula, realizadas com base nos preceitos da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004) têm revelado grave inadequação na abordagem da questão da heterogeneidade linguística e constatado situações em que se chega mesmo a negar o fenômeno da variação. Essa distorção prejudica o processo de educação linguística dos alunos brasileiros, que deve partir da variedade trazida pelo aluno, de modo a levá-lo a ampliar sua competência, tornando-se também usuário das variedades prestigiadas da língua portuguesa.

A sociolinguística não se restringe a discussões de natureza teórica, embora sejam de grande valor para a fixação dos conceitos sobre os quais se assenta. Tanto é que tem apresentado à comunidade acadêmica e aos docentes de português a descrição de fatos variáveis nos níveis

fonético, morfossintático e discursivo-pragmático do português para subsidiar o ensino de português com base no uso real do idioma.

Pode-se estabelecer a década de 70 como o início, nos centros de pesquisa brasileiros, da formação de significativos acervos de língua falada e escrita, base de inúmeros artigos, monografias, dissertações de Mestrado e teses, que procuravam traçar um perfil do português falado no País. Essa pesquisa consistente, em especial a de natureza sociolinguística, trouxe ao conhecimento da comunidade científica o diagnóstico sobre inúmeros fatos linguísticos em variação, tanto nas variedades ditas cultas, que não são homogêneas, conforme se comprovou, entre outros, com os estudos do Projeto NURC, quanto nas variedades não cultas – ou não prestigiadas – da língua. Outrossim, linguistas brasileiros preocupados com a relevância social do ensino da língua materna, voltaram-se para as questões pedagógicas, considerando-as uma questão de "responsabilidade social", caso do grande cientista da linguagem Aryon Rodrigues (1966, p. 4-15).

Apesar de admitir-se que o conhecimento da realidade linguística brasileira avançou bastante e que se criaram – e adotaram – novas orientações pedagógicas em virtude desse conhecimento, o Brasil ressente-se ainda da falta uma política pedagógica para o ensino da língua materna que tenha em vista a transformação social. Ou numa abordagem mais prática, partir dos usos linguísticos reais dos estudantes, para atingir o objetivo principal do ensino de Português, qual seja, o acesso à cultura letrada e, dessa forma, propiciar a todos o instrumental necessário para viver em sociedade.

Professores conscientizados dos fatores da variação podem fazer da aula de português o momento para expor seus alunos a situações variadas de comunicação, nas quais os discentes tomarão conhecimento

de textos que configurem diversos estilos linguísticos. Poderão também desenvolver um trabalho que tenha os textos dos alunos como base, caso em que, ao se deparar com um fato em variação na língua, o professor poderá explicá-lo e demonstrar a situação adequada ao emprego de cada uma das variantes da regra.

Para ilustrar esse ponto de vista, de forma prática, retirem-se exemplos de dois fatos em variação na língua em uso comuns hoje na fala de muitos brasileiros, jovens e adultos (SILVA; ANGELIM, 2006, p. 69-79).

a) "As crianças chamavam ele de palhacinho.

b) Guilherme, você não quer que eu apresento o programa?"

Frente às estruturas transcritas, o professor poderá comentar que em a) o emprego do pronome nominativo em função complementar é hoje comum, na linguagem coloquial, em estilos distensos, mas que, na escrita formal, se deve empregar o clítico *o*; em b) que os falantes de algumas variedades estão substituindo o subjuntivo presente pelo indicativo presente, mas se o verbo não expressa um fato certo, real, é o subjuntivo que deve ser empregado, especialmente, na modalidade escrita da língua.

Dessa maneira, o professor não estará rejeitando as formas trazidas pelos alunos, mas tornando-os conscientes dos múltiplos recursos funcionais postos à disposição dos falantes para sua expressão. Sua atitude positiva em face da variação não só é um incentivo ao aluno, mas também lhe permite perceber que a língua escrita amplia a capacidade de revelar significados e de comunicá-los aos outros indivíduos.

Sobre o tema, Ataliba de Castilho, no artigo sempre atual, *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa* (1978, p. 13-20),

ao comentar a evolução das atitudes linguísticas, em fases históricas mais recentes do ensino de português, atesta que houve um momento da política linguística muito simplificadora, em que "se identificava uma determinada variante diacrônica ou geográfica como o melhor português" e daí partia-se para o processo de ensino/aprendizagem da variedade em questão. Seguiu-se a esta fase uma visão igualmente simplista do *importante é comunicar-se*, a fase do *vale tudo*, "posição demagógica e igualmente inoperante" (palavras do autor). No momento, a política linguística volta-se para a valorização da variedade que o aluno traz, como símbolo de sua identidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, o aluno deve ser conscientizado da variabilidade linguística, correlacionada com as situações a que corresponde, a fim de que se evitem preconceitos e que o educando prepare-se para uma eventual mudança de ambiente linguístico.

Além do Professor Ataliba – e de muitos outros linguistas consagrados – que se ocupam com a questão do ensino do português, destacam-se por sua contribuição efetiva para responder às indagações dos professores de língua materna, na direção do ensino de português como fator de transformação social, a linguista e educadora Stella Maris Bortoni-Ricardo. Em obra dirigida, especialmente aos docentes, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta reflexões pertinentes sobre a prática na sala de aula de língua portuguesa e oferece instrumental adequado para a observação dos fatos de variação em sala. Oferece, ainda, os instrumentos de análise para lidar com as regras das variedades linguísticas estigmatizadas por meio da proposta de atividades de reflexão dos professores com seus alunos.

Um dos temas enfatizados pela Autora é a necessidade de fazer ver aos docentes que, da perspectiva estritamente linguística, a noção de *erro*

não existe e que os chamados *erros* cometidos por nossos alunos explicam-se no próprio sistema e no processo de evolução da língua. Se não, como explicar que de Norte a Sul do País milhões de falantes "erram" nos mesmos contextos fonológicos e morfossintáticos, como, por exemplo, na pronúncia da lateral palatal "lh" como semivogal anterior "y", em *trabaio*, *foia* e no apagamento da marca de plural no núcleo e no qualificador do sintagma nominal em "*as blusa amarela*?

Reconhecer a existência das diferenças e respeitá-las não significa, no entanto, na opinião de Bortoni-Ricardo, ignorar a existência das regras linguísticas prestigiadas, uma vez que é função da escola aprimorar e diversificar a competência comunicativa do aluno. Em outros termos, cabe à escola ampliar a mobilidade linguística do estudante, garantindo-lhe um amplo trânsito pela heterogeneidade linguística em que vive (FARACO, 2008, p. 165). De modo objetivo, é incumbência da escola, então, desenvolver os recursos comunicativos dos educandos, não só os gramaticais, mas também o acervo vocabular e as estratégias retórico-discursivas características dos inúmeros gêneros textuais empregados nas práticas de comunicação social.

Necessário se faz evidenciar, quanto ao trabalho com a gramática, que não se trata de discutir características léxico-gramaticais isoladas, por sua inutilidade em ampliar a capacidade discursiva, mas associar essa ação às práticas socioculturais da escrita, à prática das atividades de letramento.

Uma proposta que hoje predomina no ensino e que parece ser a forma ideal de associar a bagagem linguística do aluno à aquisição de múltiplas possibilidades de expressão é ter os gêneros textuais como ponto de partida do trabalho de leitura e produção textual. Não se trata, porém, de memorizar teorias sobre os gêneros textuais ou apenas

descrever as estruturas dos diversos gêneros, mas elaborar textos que configurem gêneros efetivamente incorporados à prática escolar. Analisar e promover a produção de textos pela sequência gradativa dos gêneros mais frequentes entre os usuários, conforma faixa etária e/ou as funções que eles desempenham na sociedade, torna o ensino da língua mais prazeroso e efetivo. O aluno, ao produzir textos que integrem o seu cotidiano, sentirá como de utilidade imediata o desenvolvimento do seu desempenho linguístico.

A noção de texto aqui empregada pode ser aplicada a toda e qualquer produção de *linguagem situada*, oral ou escrita e não exclusivamente a artigos de opinião e outros gêneros, de natureza predominantemente argumentativa, comuns no fazer de sala de aula, muitas vezes sem uma finalidade prática que o justifique, salvo uma preparação para provas e concursos.

Para isso, é necessário que atividades variadas sejam propostas aos alunos para evidenciar os mecanismos de construção linguística, característicos dos diferentes modos de organização do discurso, como o exercício do vocabulário de forma criativa e dinâmica, a associação da classe e função dos vocábulos na frase, a ampliação das frases por meio dos processos de coordenação e subordinação. O aluno, dessa forma, poderá aprimorar-se no uso dos mecanismos linguísticos que já domina na sua linguagem cotidiana, bem como ampliar o seu acervo com aquisição de outros da língua culta (PEREIRA et alii, 2006, p. 29).

Grandes auxiliares dos docentes nessa tarefa são os livros didáticos. As coleções preferidas pelos docentes das escolas públicas, de acordo com o PNLD, no entanto, abordam a questão da variação linguística nem sempre como um tema contínuo, que perpasse as obras, mas como um conteúdo estanque, isolado e não lhe atribuem o tratamento adequado.

(OLIVEIRA, 2014). A análise detalhada e criteriosa empreendida pela pesquisadora citada nas cinco coleções de preferência dos professores das escolas brasileiras, revelou também que, em nenhuma das obras, houve a preocupação de despertar os educandos para as questões sociais, origem da valorização de determinados dialetos e da estigmatização de outros.

Conceito importante na prática escolar, por influenciar o comportamento do professor face ao desempenho linguístico de seus alunos e, portanto, o processo de ensino/aprendizagem, é o de *norma*. A par da polissemia do termo, pode-se a ele atribuir duas concepções gerais. A primeira representa um modelo para um grupo de usuários da língua: é a norma abstrata, subjetiva; a segunda diz respeito ao uso concreto, àquele de preferência em determinadas comunidades de fala. A norma idealizada apresenta um perfil normativo, seria a norma preconizada pelos compêndios gramaticais. Na segunda acepção, a norma corresponde ao conjunto de usos linguísticos costumeiros, preferenciais de uma comunidade. Se essa comunidade tem prestígio social, sua variedade será considerada a *norma culta*.

No que diz respeito à questão da escolha de uma norma para basear seu trabalho, para que obtenha sucesso, o professor deverá dominar um contínuo de *normas*, que, segundo Bortoni-Ricardo (2004, 2005), vai de um estilo *mais monitorado* para um *menos monitorado* (contínuo de monitoração estilística); do *mais rural* para o *mais urbano* (continuo de urbanização) e do *mais oral* ao *mais escrito* (contínuo de oralidade – letramento). Isso porque com a ampliação da oferta de vagas por todo o Brasil, chegaram à escola alunos de classes sociais não privilegiadas, com suas respectivas variedades linguísticas igualmente desprestigiadas. Conhecendo os *contínuos*, o docente poderá traçar o

perfil das variedades de seus alunos e, assim, orientá-los no emprego de outras variedades adequadas ao gênero e à situação de comunicação em que seus textos serão utilizados.

Um outro fator de variação, ligado à noção de norma e que deve estar presente nas preocupações dos docentes de língua portuguesa é a modalidade de língua utilizada. Por suas próprias finalidades, há grande diferença entre a fala e a escrita. Para exemplificar, a fala praticada por indivíduos com alta escolaridade difere da escrita praticada por esses mesmos indivíduos (MARTINS; VIEIRA, 2014). Dados do projeto NURC constatam essa realidade, que a muitos estudiosos até hoje surpreende.

> *A norma culta brasileira falada se identifica, na maioria das vezes, com a linguagem urbana comum, ou seja, com a fala dos falantes que estão fora do grupo dos chamados de cultos e não propriamente com as prescrições da tradição gramatical mais conservadora. (FARACO, 2008, p.46)*

O professor deve estar consciente da diferença entre as modalidades para não exigir de seu aluno um desempenho linguístico característico da modalidade escrita em um texto oral. Além disso, deve entender que não há apenas uma norma culta; que ela é realizada diversamente em diferentes regiões do Brasil e mesmo entre diferentes gerações de falantes.

Os temas aqui discutidos fazem parte da questão maior, qual seja, o sugestão de propostas didático-pedagógicas para as aulas de português. Considera-se que o professor consciente da diversidade linguística com que lida em sala de aula e que domine seus temas conexos, como o conceito de norma, variação, modalidades linguísticas, será capaz de criar estratégias linguísticas adequadas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade na área da linguagem.

É oportuno, quanto à questão, salientar a necessidade de divulgação das pesquisas linguísticas, em especial as de natureza sociolinguística, entre os docentes para que a partir delas possam aprimorar suas práticas com fundamento em trabalhos empíricos realizados com rigor teórico.

Pode parecer ao leitor que ao insistir no caráter variável da língua, preconiza-se um desprezo às normas gramaticais. Não é verdade. Os linguistas defendem que o ensino proporcione aos discentes o acesso às variedades cultas, não como substituição às variedades que os identificam, mas como ampliação de sua competência. O problema é estabelecer que variedades são essas ...

É válida e necessária a busca de alternativas pedagógicas para sensibilizar os alunos para a variação e seus significados sociais e culturais, mas simultaneamente é preciso realizar pesquisas que ampliem o conhecimento da realidade linguística do país e que sirvam de base a discussões sobre uma política linguística que projete critérios para o desenvolvimento das atividades de ensino, especialmente, de língua portuguesa. Urgente também se faz, em virtude do insucesso da escola, cada vez mais flagrante, uma necessária revisão nos programas relativos à tarefa escolar de levar os alunos a desenvolverem sua competência de comunicação tanto na modalidade falada quanto na escrita.

Como palavras finais deste artigo e que servem como resumo das ideias aqui veiculadas, oferece-se à reflexão do leitor a mensagem de Rosa Virgínia Mattos e Silva (2002, p. 51), sempre atual em suas ponderações, na proposta de uma pedagogia da variação:

> *... essa nova pedagogia conscientizadora linguística e de respeito de fato à diversidade dialetal brasileira, respeito no sentido de, no processo de ensino de língua materna, trabalhar*

com as variedades em convívio, em nível de igualdade e interesse, sabendo explicá-las, sem escamotear para os alunos as avaliações sociais para cada uma delas, é um caminho fundamental.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tania. "Sociolinguística". (2003). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo, Cortez. p. 21-47. v.1.

AZEREDO, José Carlos de (2007). **Ensino de português***:* fundamentos, percursos e caminhos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2004). **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola.

_____. (2005). **Nós cheguemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica (2002). São Paulo: Parábola.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça (2015). "A pedagogia da variação linguística é possível?" In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo, Parábola. p. 31- 51.

FARACO, Carlos Alberto. (2008). **Norma culta brasileira***:* desatando alguns nós. São Paulo: Parábola.

HYMES, D. (1995). “Acerca de la Competencia Comunicativa”. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). (2014). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto.

OLIVEIRA, Gabriela B. (2014). **Variação linguística na sala de aula***:* encontros e desencontros*.* Niterói: Dissertação de Mestrado em Letras (UFF).

PADILHA, Emanuele Coimbra. **Reflexões sobre a competência comunicativa e a formação de professores de língua estrangeira e suas competências***.* Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14182/14182_4.PDF>. Acesso em: 14 mar. 2019.

PEREIRA, Cilene da Cunha *et alii* (2006). “Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula”. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; SANTOS, Leonor W. (Orgs.). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna (1966). **“**Tarefas da linguística no Brasil”. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 1 (1), p. 4-15.

SILVA, Edila; ANGELIM, Regina (2006). O ensino de língua portuguesa: da heterogeneidade linguística à prática em sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; SANTOS, Leonor W. (orgs.). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos (2002). **Contradições no ensino de português**. 5. ed. São Paulo: Contexto.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Eleone Ferraz de Assis
leo.seleprot@gmail.com

PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho apresenta alguns resultados do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID-CAPES/UEG. Este subprojeto denomina-se "Ensino de Língua Portuguesa mediado pelos gêneros textuais". Tem como objetivo aprimorar a formação inicial dos estudantes de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina – por meio de experiências didático-pedagógicas com gêneros textuais.

A necessidade de redimensionar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa no Brasil tem sido pauta de pesquisas e discussões frequentemente realizadas no ambiente acadêmico. Os cursos de licenciatura, em especial Letras, têm demonstrado insuficiência e fragilidade por não terem propiciado uma formação adequada aos futuros docentes. Isso se percebe na ausência de habilidades dos professores para tratar as peculiaridades inerentes ao ato de ensinar.

Nesse sentido, a qualidade da formação inicial oferecida aos docentes tem refletido, em maior ou menor grau, atualmente na eficácia (ou ineficácia) do ensino. Aponta-se essa premissa porque as dificuldades da educação básica pública em oferecer um ensino de qualidade têm acentuado com o passar dos anos.

Diante dessa constatação, a Capes cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que a partir da integração entre educação superior e educação básica visa melhorar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. O programa defende que a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, possibilita-lhes oportunidades de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar preparando-os para dos desafios da docência.

Irmanado a esse apontamento, o subprojeto de Letras da UEG – Câmpus Cora Coralina - intenta incentivar e elevar a qualidade da formação inicial de professores de Língua Portuguesa a partir de um trabalho intensivo com os gêneros textuais. Para concretizar isso o acadêmico-bolsista participa de encontros semanais com o coordenador de área, supervisor e demais alunos-bolsistas para estudo, planejamento, elaboração de atividades, confecção de materiais, orientação e avaliação. Além disso, os bolsistas e a professora regente planejam, semanalmente, as aulas que serão ministradas na escola-campo. Essas aulas, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), concebem a centralidade do no trabalho no texto.

Como este estudo objetiva relatar as vivências e experiências do futuro professor de Língua Portuguesa no PIBID, a discussão aqui apresentada perpassará pelas possíveis contribuições da teoria dos gêneros textuais (BEZERRA, 2017; MARCUSCHI, 2008; NASCIMENTO, 2014; ROJO, 2005) ao processo de constituir o conhecimento necessário para se tornar um professor de Língua Portuguesa da educação básica comprometido com a qualidade da educação. Em outras palavras, este artigo intenta discutir como o trabalho perpassado pelos gêneros textuais no PIBID da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora

Coralina - pode contribuir com o ensino de Língua Portuguesa aliado às demandas do Século XXI.

APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

> *O sábio se caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimento, produtor de um saber, de uma reflexão. E como tal fala sobre este saber a discípulos (...). Este não é visto como alguém a ser instruído (...), mas como alguém a ser considerado e conquistado para os pontos de vista defendidos pelo "sábio em sua escola".* Geraldi (1991)

Sabe-se que, desde 1838 quando a disciplina de Língua Portuguesa foi introduzida oficialmente nos currículos da Educação básica no Brasil, o texto já era concebido como unidade de ensino no Curso Secundário (RAZZINI, 2000). Os professores de Português no Colégio Pedro II ainda no século XIX já utilizavam a leitura literária e a recitação como práticas pedagógicas. Embora secundários face à gramática, os textos cânones da literatura eram utilizados nos exercícios das aulas de Retórica e Poética como modelo para o bem falar e o bem escrever.

Na década de 1970, com a virada pragmática ou comunicativa, o texto ganha o *status* de principal unidade de ensino nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil. Geraldi ([1984] 2008) destaca que o texto em detrimento da gramática passar a ser o foco principal do professor de Língua Portuguesa. Em tese, o texto, a partir desta data, não poderia servir de pretexto para ensinar análises morfossintáticas, mas deveria ser tomado como objeto de leitura e produção textual. Observa-se, no entanto, que na segunda década do Século XXI, a prática docente ainda persiste em trabalhar as atividades meramente metalinguísticas como

foco das aulas de Língua Portuguesa (Cf. FURTADO DA CUNHA, BISPO & SILVA, 2014).

Talvez a persistência da abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa justifique os problemas de insuficiência em leitura e escrita dos alunos na educação básica[1] no Brasil quase dois séculos depois de se instituir o texto como objeto de ensino. Tentando compreender os motivos contributivos para a persistência dessa prática que não está consubstanciada nos documentos oficiais de referência curricular nacional, percebe-se que formação inicial deficitária como um dos fatores que impossibilita o trabalho efetivo com o texto em sala de aula com vista ao desenvolvimento das competências textual, gramatical e interacional dos alunos da educação básica.

A par dessa dificuldade, nota-se que a formação inicial do professor de Língua Portuguesa não pode se furtar à discussão sobre as opções teórico-metodológicas como elementos que se combinam e realimentam no cumprimento de objetivos básicos para o ensino da língua portuguesa. Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Português devem desenvolver a competência do licenciando em articular saberes docentes às práticas educativas (SANTOS, 2010).

Diante disso, cabe ao professor de Língua Portuguesa no seu fazer pedagógico garantir que a presença dos gêneros textuais processo de ensino e aprendizagem possibilite ao professor e aos alunos colocarem em prática o que Bakhtin (2009-2011) aponta como o princípio dialógico da linguagem. No bojo dessa questão, a "organização do trabalho pedagógico (...) deve contemplar a articulação entre os quatro eixos –

[1]Cf. os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da Prova Brasil e do Programme for International Student Assessment (Pisa).

oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica" (ASSIS; SOUZA; LOPES, 2018).

Isso porque com o advento dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - as práticas educativas passaram a privilegiar

> *O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, tem acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).*

Essa orientação, por um lado, trouxe às mãos dos professores um leque de possibilidades, destacando a importância de o docente de Língua Portuguesa transformar o texto em objeto de ensino. Por outro, impulsionou o desenvolvimento de pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa mediado pelos gêneros textuais.

Embora o texto já era utilizado no Século XIX como objeto de ensino e a publicação dos PCN em 1998 ter possibilitado a efervescência de pesquisas sobre a questão de gêneros textuais e ensino, na segunda década do Século XXI, percebe-se que essa abordagem ainda não se efetivou de fato dentro da escola. Ficando assim o desafio para a formação inicial de professores em promover ao licenciando a apropriação dessa teoria e apontar caminhos para que o trabalho com os gêneros se efetive de fato na sala de aula.

Irmanado a essa assertiva Guimarães (2007, p.203) destaca que a formação de professores deve atentar para as "questões metodológicas [que] são postas a partir dessa perspectiva, sobretudo, no que tange à

diversidade, complexidade e singularidade das práticas de linguagem no universo do trabalho". Tal empreitada, no entanto, aponta que a ação do professor em práticas de linguagem deve fornecer elementos para uma nova reflexão sobre o ensino e os fins a que se propõe.

Os cursos de licenciatura em Letras, no entanto, devem preparar os licenciandos para a atuação em um contexto de enunciação e interação verbal. Isso garantirá conscientização do futuro professor para uma prática que conceba a ação pedagógica assentada nas relações interativas dentro e fora da sala de aula, e, consequentemente, pleiteará mudanças diante dos impasses provenientes de um sistema educacional incapaz de efetivar seu papel fundamental na arte de educar. Nesse sentido, o PIBID tem contribuído muito com a formação inicial dos docentes da educação básica.

O PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIB), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ampara-se nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação[2] e nos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica[3]. Esse programa, no entanto, objetiva valorizar a docência e potencializar a formação inicial de professores para educação básica.

Tomando como base esse apontamento, o PIBID se sustenta em três vertentes: formação inicial do professor com qualidade, integração entre ensino superior e educação básica; e produção do conhecimento. Para atingir esses objetivos, ele oferece bolsas para acadêmicos de licenciatura realizar atividades pedagógicas em escolas públicas da

[2] Cf. Decreto n. 6.094, publicado no Diário Oficial da União em 24 de abril de 2007.
[3] Cf. Decreto 6.755, publicado no Diário Oficial da União em 29 de janeiro de 2009.

educação básica, garantindo a aproximação entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática. Essas características do programa interferem diretamente na formação docente e na elevação da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para garantir a qualidade nas ações do programa há o envolvimento de diferentes pessoas, conforme a figura abaixo apresenta.

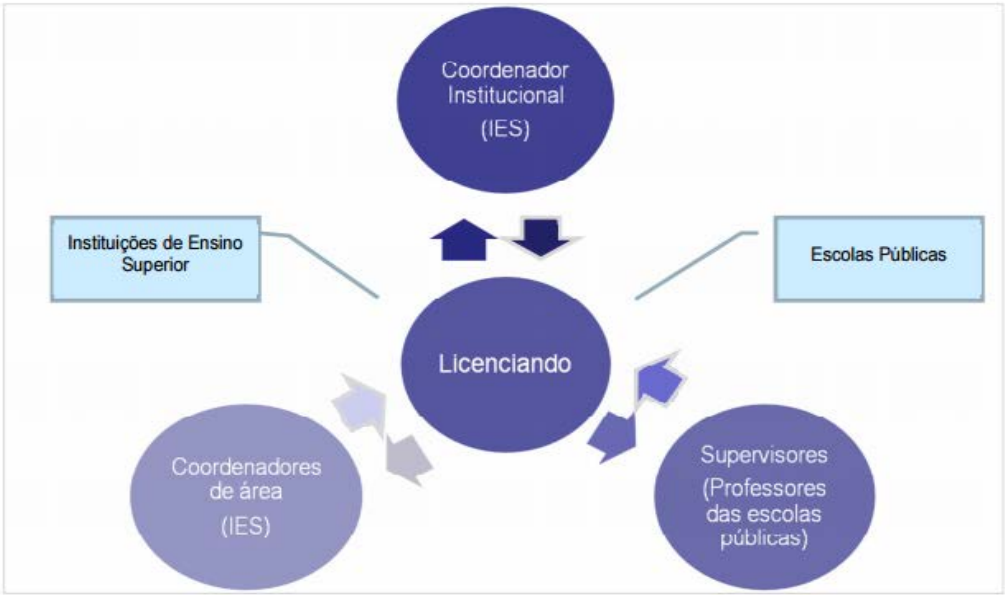


Figura 1. Pibid: Organização [4]

É importante destacar que o funcionamento do programa é coordenado por um professor de um curso de licenciatura da IES que é o interlocutor da Capes e se denomina coordenador institucional. Já para assegurar a qualidade das ações na escola básica, os bolsistas são orientados pelo coordenador de área, docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos nas áreas de conhecimento que participam do programa e acompanhados pelos

[4] Fonte: Brasil (2011, p. 04)

supervisores, professores das escolas públicas onde acontece a prática docente, designados para acompanharem os bolsistas de iniciação à docência. Assim, "o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo" (BRASIL, 2011, p. 04)

Irmanado a essa assertiva, o subprojeto de Letras da UEG - Câmpus Cora Coralina- objetiva potencializar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio a partir de um trabalho mediado pelos gêneros textuais. Nessa perspectiva, esse subprojeto intenta desvelar os gêneros textuais como um instrumento necessário nas ações, experiências metodológicas e práticas inovadoras que ressignifiquem o ensino de Língua portuguesa, de modo a levar os bolsistas a refletirem criticamente sobre a sua prática na sala de aula e a optarem definitivamente pela carreira docente, neste caso, na área de Língua Portuguesa. Além disso, o subprojeto, ao eleger o texto como objeto de ensino, estabelece relação direta com as orientações curriculares nacionais que torna indispensável tanto o trabalho com o desenvolvimento das competências textual, gramatical e interacional nas aulas de Língua Portuguesa, quanto para o exercício de escolhas metodológicas que elege o texto como objeto de ensino.

Em síntese, o PIBID de letras da UEG – Câmpus Cora Coralina – procura estabelece um diálogo constante com a escola pública, pela troca de conhecimentos e experiências a partir das novas ideias, propostas inovadoras de atividades e teorias recentes apropriadas pelos licenciandos e da experiência e pela prática da sala de aula da professora supervisora. Ou seja, esse subprojeto atento às necessidades e aos interesses reais dos alunos da escola pública buscam novos

conhecimentos, para tentar superar alguns dos limites à sua prática docente na educação básica.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SUBPROJETO PIBID DE LETRAS

A presença do PIBID em Letras na UEG – Câmpus Cora Coralina - representa um grande avanço na relação entre essa universidade e as escolas da Cidade de Goiás, via de regra marcada apenas pela realização do estágio supervisionado. O subprojeto, ora em andamento, busca romper com o distanciamento entre a teoria universitária e a prática docente na escola a partir de um trabalho intensivo com os gêneros textuais. Essa proposta de trabalho voltada para o texto vai ao encontro, e tem como referência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pois leva em conta contextos reais de uso da língua portuguesa.

Refletindo sobre os caminhos para conduzir a proposta desse subprojeto, o coordenador de área criou um grupo de estudo sobre gêneros textuais e ensino. Nas reuniões desse grupo, os envolvidos procuravam estabelecer o diálogo entre as teorias (BRONCKART, 2003-2006; MARCHUSCHI, 2008; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004; PCN, 1998; SOUZA, 2009; entre outros), o currículo de referência da SEDUCE (GOIÁS, 2014) e as observações feitas pelos bolsistas em uma escola pública de Goiás.

O percurso de reflexões teóricas e de observações de aulas na escola-campo pelos bolsistas confirmou a importância de adotar no subprojeto do PIBID, conforme preconiza as diretrizes curriculares nacionais (PCN, 1998), a concepção de linguagem meio de interação. Isso impôs, no exame da linguagem, uma atenção especial às condições pelas quais os sujeitos interagem a fim de produzir seus discursos que são materializados em textos.

Irmanado a esses apontamentos, por um lado, percebe-se que as ações formativas dos futuros professores de Língua Portuguesa na Cidade de Goiás tornaram-se extremamente significativa ao perpassar pela abordagem dos gêneros textuais, privilegiando métodos e técnicas de ensino que contemplem a formação de leitores e produtores de textos competentes. Por outro lado, evidencia-se que a adoção das sequências didáticas como caminho metodológico possibilitaram aos bolsistas compreenderem o porquê e como planejar aulas de Língua Portuguesa. Eles perceberam que as sequências didáticas se apresentaram como um caminho produtivo para o professor organizar as atividades pedagógicas para trabalhar os diferentes gêneros textuais previstos no Currículo Referência para a Rede Estadual de Educação de Goiás.

Embora esse documento impossibilitasse os bolsistas a fazer escolhas juntamente com a professora-supervisora do conteúdo a ser trabalhado com os alunos, percebe-se que os gêneros lá previstos buscavam respeitar as capacidades dos alunos da segunda fase do ensino fundamental.

É possível fazer essa afirmação porque o currículo da SEDUCE define que a escola deve trabalhar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: história em quadrinhos, resumo, receita culinária, poema, carta, e-mails, contos populares e literários, músicas, notícia, carta do leitor, charge, cartum, crônica, reportagem, anúncio publicitário, resenha, novela, editorial, propaganda, artigo de opinião, peça teatral e literatura de cordel.

Após identificar os gêneros textuais que deveriam ser trabalhados, os bolsistas, sob a orientação do coordenador de área e a professora supervisora, iniciaram o processo de elaboração do modelo didático a ser seguido na escola-campo. Essa etapa, no entanto, caracterizou-se pelo

estudo da estrutura composicional, estilo e temática de cada gênero e como poderia fazer a transposição didática de textos de diferentes domínios discursivos, seguindo os apontamentos de Bronckart (2003-2006), Marcuschi (2008) e PCN (1998).

Após definição do modelo didático, os evolvidos no subprojeto definiram o que os alunos precisavam aprender sobre a ação da linguagem nos gêneros previstos no Currículo de referência. Além disso, eles analisaram as capacidades de linguagem que os alunos desenvolveram ao estudar cada gênero.

O mapeamento das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos em sala de aula tornou-se possível mediante aos procedimentos de avaliação formativa (GONÇALVES & NASCIMENTO, 2010). A adoção dessa concepção de avaliação possibilitou o planejamento de sequências didáticas para trabalhar as dificuldades e potencialidades dos alunos da escola-campo (DOLZ, GAGNON & DECANDIO, 2009). Esse processo interferiu diretamente na formação inicial dos bolsistas ao possibilitar reflexões sobre os três pólos do trabalho escolar: o professor, o aluno e os objetos de ensino.

O empenho dos bolsistas em levar para as salas de aula diferentes gêneros textuais tem motivado os alunos e muito colaborado com o trabalho docente. Essa assertiva é confirmada pelos bolsistas ao destacarem que o PIBID de Letras desvela-se como um espaço de crescimento intelectual e profissional, visto que suas ações têm possibilitado o desenvolvimento de competências necessárias ao futuro professor de Língua Portuguesa relacionadas à leitura e à escrita nas escolas. Além disso, a avaliação das ações aponta que os bolsistas-licenciandos têm mostrado mais segurança no contato com os alunos da escola básica, maior senso de organização, maior desenvoltura em

relação ao novo e inesperado que surge na sala de aula, e, principalmente, a compreensão de que o professor é apenas um mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a presença do PIBID no curso de Letras da UEG – Câmpus Cora Coralina, trata-se de uma oportunidade importante de inserção do licenciando na prática docente, que possibilitam, por um lado, a superação dos lugares-comuns que cercam o exercício da docência na educação básica, e, por outro, o compromisso e o desejo de tornar-se um professor de Língua Portuguesa da educação básica. Especificamente na área de Língua Portuguesa, o contato com os gêneros tem se mostrado um campo importante de descobertas e reflexões para os acadêmcios-bolsistas. Assim, as atividades desenvolvidas pelo Programa parecem, de fato, contribuir, ainda que no microcosmo da escola e das turmas em que os bolsistas atuam, para a superação de um imaginário que cristalizou as aulas de português como momentos de repetição e memorização de modelos de análise construídos a partir de enunciados irreais e fragmentários.

Em síntese, a maior contribuição que o trabalho com os gêneros no PIBID trouxe à formação inicial dos licenciando da UEG – Câmpus Cora Coralina – foi a possibilidade de estabelecer o diálogo entre os saberes acadêmicos e o exercício do magistério em língua portuguesa pautado pela concepção de linguagem como meio de interação. Não se trata de uma adequação rasa dos conteúdos universitários ao universo escolar, mas da reflexão de como esses podem contribuir para a construção de uma autonomia intelectual e pedagógica, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática. Nessa direção, além de esse subprojeto do PIBID ter motivado os bolsistas a optarem pelo exercício da profissão, a experiência com prática docente mediada pelos gêneros textuais

descortinou aos futuros professores uma importante possibilidade de trabalho com a leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar do trabalho com os gêneros textuais no PIBID de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goiás - apresentam-se ao espaço de formação docente, novas reflexões que postulam a disseminação de pressupostos teórico-metodológicos articulados ao processo de constituir o conhecimento necessário para se tornar um professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio comprometido com a qualidade da educação.

Os bolsistas do PIBID ao serem postos frente ao processo de ensino e aprendizagem para (re)pensá-lo, juntamente com a escola, trabalham na pratica o que lhe é transmitido nos bancos das universidades e compreendem a prática pedagógica do professor no contato diretor com a realidade escolar. Isso porque o PIBID possibilita intercâmbios, ações conjuntas, análises e confronto entre teoria e prática.

Nesse sentido, o contato semanalmente dos bolsistas com a sala de aula estimulou a reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e pedagógicos. Assim, a participação do licenciando no PIBID garantido a implementação de ações que possibilitam, ao futuro professor, defrontar-se com os problemas específicos dos processos de ensinar e aprender Língua Portuguesa com a dinâmica própria do espaço escolar.

O PIBID, ao propiciar o contanto semanalmente com a realidade escolar, possibilita ao bolsista uma visão aprofundada da condição de educador. As experiências vivenciadas no Programa garantem a apropriação das várias faces do saber docente, provenientes das fontes

disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática

Como o PIBID oferece uma vivência mais prolongada com a realidade escolar e o espaço de reflexão sobre a profissão docente, ele proporciona uma melhoria da formação inicial pela produção de novas abordagens e diferentes materiais didáticos para o ensino e para a valorização profissional. Possibilitando uma construção coletiva, de unidade teoria-prática e de criação de estratégias que possibilitam ir além da pura e simples transmissão de conteúdos.

Tendo em vista objetivo desse subprojeto em utilizar os gêneros textuais com elementos mediadores no processo de formação inicial, destacam-se alguns resultados já alcançados no PIBID Letras da UEG – Câmpus Cora Coralina:

- ✓ a adoção da sequência didática como caminho metodológico contribuiu muito com a formação dos bolsistas, futuros professores de Língua Portuguesa, tornando-os capazes de lidar, de forma crítica, com a diversidade textual oral e escrita. Além disso, essa decisão promoveu à iniciação a docência dos bolsistas, contribuindo significativa com sua formação inicial.
- ✓ a interação entre docentes e discentes das licenciaturas e os professores e alunos da Educação Básica proporcionou maior aproximação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica.

- ✓ O trabalho pedagógico centrado nos gêneros contribui significativamente com o processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura e da produção de textos.
- ✓ A transformação do texto em objeto de ensino estimulou a inovação no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir de metodologias que superem a concepção tradicional de ensino e aprendizagem.
- ✓ os dados levantados pelos bolsistas durante as observações possibilitaram a identificação das maiores dificuldades encontradas pelos professores de Língua Portuguesa e por seus alunos da Escola Básica em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017), conclui-se que as vivências e experiências com gêneros textuais no PIBID de Língua Portuguesa garantem ao acadêmico-bolsista o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para torna-se um professor de língua portuguesa que atenda as demandas sociais do século XXI.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M**. Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.

_____. Mikhail. **Estética da criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs) **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro:** questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12861:formacaosuperior-para-a-docencia-na-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados (13/ 01/ 2010)

_____. **Relatório de Gestão 2009-2011.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), 2011.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DOLZ, J.; GAGNON. R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: mercado de Letras, 2010.

FURTADO DA CUNHA, M. A. F.; Bispo, Edvaldo Balduíno; Silva, José Romerito. "Linguística funcional centrada no uso e ensino de português". Niterói: **Gragoatá**, n. 36, p. 80-104, 2014.

GOIÁS. **Currículo de Referência para Rede Estadual de Educação**. Secretaria Estadual de Educação, 2014.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. "Avaliação formativa autorregulação e controle da textualização". **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), 2010.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Raquel; COUTINHO, Antónia. (Org.)**O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação:** a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

SANTOS, Hiliana Alves dos. **Os gêneros textuais na formação do professor de Língua Portuguesa em Instituições de Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Catórlica de Pernambuco, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

TECNOLOGIA E PESQUISA NO ENSINO DA LÍNGUA

Maria Suzett Biembengut Santade
suzett.santade@gmail.com

Luiza Alves de Moraes
luizaalvesmoraes@hotmail.com

Introdução

A introdução dos recursos tecnológicos nas atividades diárias tornou-se, para a sociedade atual, uma necessidade imediata. A influência da tecnologia sobre a sociedade é tão expressiva, que inconscientemente há uma busca para a sua incorporação a atividades a serem realizadas. A humanidade almeja a tecnologia e a tecnologia depende da humanidade. É importante destacar que os equipamentos denominados tecnológicos somente existem por intermédio do ser humano. Tecnologia é o "conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade" (KENSKI, 2007, p. 24). A inteligência humana ainda é a fonte indispensável para o desenvolvimento e aplicação desses equipamentos.

A expansão tecnológica trouxe ao ensino novas ferramentas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: foram implantados laboratórios de computação nas escolas. A implantação desses laboratórios de informática nas escolas públicas constituiu um passo muito importante para o desenvolvimento da educação brasileira, pois se "estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a

democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias" (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2003, p. 23).

O uso dos recursos computacionais nas aulas fomenta a esperança de melhorias na educação, pois "a utilização intensiva das novas tecnologias de informação constitui, hoje, uma alternativa possível para o melhoramento da qualidade da educação" (TEDESCO, 2006, p. 74). Dessa forma, o professor adquire um meio mais amigável aos alunos e rico em possibilidades de trabalho. A escola sustenta seu papel de precursora na introdução desses novos instrumentos e evoluções, como uma instituição capaz de educar o indivíduo, responsável pela sua formação, pelo desenvolvimento de suas habilidades e fluências. A escola deve ser uma instituição em processo de evolução contínua: detentora da capacidade de ressurgir e inovar sempre, principalmente em nossa sociedade atual, na qual temos um mundo altamente tecnológico e de comunicação rápida, pois "a escola precisa estar à frente dos processos tecnológicos, não à parte deles" (MARCON e TEIXEIRA, 2009, p. 260). A atitude de aceitar e promover o uso desses recursos nas escolas traz diversos benefícios a toda comunidade escolar e potencializa os ganhos da educação escolar para a vida do estudante.

Para designar o uso de recursos computacionais na educação (especialmente na educação básica) há várias expressões citadas, como: Tecnologia Educacional, Informática Pedagógica, Informática Educacional e outras diversas, sendo que não há um consenso sobre o termo. Chaves (2019) questiona os termos citados considerando-os bastante abrangentes e inadequados, pois os instrumentos tecnológicos não são educativos: essa é uma de suas possíveis aplicações de uso. Para o autor, o termo mais adequado a ser utilizado é "Informática Aplicada à Educação" e ele deixa transparecer que o mais importante, nesse

processo de exploração dos recursos computacionais nas escolas, é que o uso alcance os objetivos propostos para a atividade a ser realizada e beneficie professor e alunos. As oportunidades criadas pela introdução dos computadores na educação básica são mais importantes que qualquer expressão ou terminologia.

Aporte teórico: As dificuldades existentes

O uso efetivo dos computadores nas aulas depende da técnica e metodologia empregadas pelo professor da disciplina, por isso surge como princípio fundamental o domínio do uso do computador pelo professor. Na introdução dos laboratórios de informática nas escolas públicas, pouco se fez para a formação do professor no uso dessa tecnologia. Assim coube ao professor se atualizar, desenvolvendo atividades que utilizassem o computador e suprissem as necessidades pedagógicas de sua aula. A inexistência de uma preparação específica do professor para assumir essa nova tarefa, pode ser considerada um dos empecilhos para a utilização diária dos laboratórios nas aulas. O professor é o intermediador entre o conhecimento exposto nas aulas e o aluno e, assim, precisa agir de forma precisa para que o aluno compreenda e desenvolva suas atividades. Quando os laboratórios de informática foram implantados, não houve uma preparação direcionada para os professores utilizarem os computadores em suas aulas e, muito menos, ocorreu uma adequação dos currículos utilizados. “Quando se fala em tecnologias na escola, têm se preocupado muito com as questões técnicas, relativas aos equipamentos, deixando de lado o elemento central de qualquer ato pedagógico, que é o professor” (Vermelho, Brito e Purificação apud BRITO e PURIFICAÇÃO, 2008, p. 48).

O professor precisa conhecer melhor as ferramentas disponibilizadas pelos computadores dos laboratórios das escolas, para

que consiga adaptar o currículo trabalhado na disciplina à prática envolvendo os recursos computacionais. O professor, para inserir no cotidiano de suas aulas o uso de computadores, precisa desenvolver atividades que englobem a prática de uso do computador com atividades que atinjam os objetivos preestabelecidos e inerentes à disciplina que ministra aulas.

Por meio da observação de estudos desenvolvidos na área da Informática na Educação, Valente (1999, p. 81) percebeu que existe um grande desafio na utilização dos computadores nas escolas, pois "a análise dos diferentes usos do computador na educação, levou à conclusão de que os usos que são mais semelhantes às práticas pedagógicas tradicionais são os menos efetivos para promover a compreensão do que o aprendiz faz". Analisando mais cuidadosamente a conclusão de Valente, fica perceptível que esse é um grande empecilho para a obtenção de benefício ao se utilizar computadores na educação, pois as primeiras atividades que os professores tentam incorporar às aulas de informática são exercícios de repetição das atividades que desenvolve na sala de aula convencional. A atividade que proporcionará melhores resultados nas aulas utilizando o laboratório de informática será, consequentemente, uma atividade criada especificamente para essa finalidade. Não há como ser inovador, agregar novas percepções restringindo o olhar ao universo já trabalhado nas aulas.

Outro problema apresentado é a grande dificuldade de identificar o benefício que o uso dos computadores nas aulas pode oferecer ao ensino, pois a incorporação dos computadores à educação básica é recente e os exemplos reais, limitados a exemplos bastante específicos. No entanto, o professor deve reconhecer que o uso dos computadores na sua aula deve ser considerado benéfico quando consegue atingir os

objetivos pedagógicos propostos para o conteúdo estudado, independente do processo ou atividade que realiza no laboratório. Quando se refere ao uso de computadores nas aulas, o importante é que essa aplicação seja analisada como eficiente pelo professor da disciplina e, ao mesmo tempo, seja atraente aos olhos dos alunos.

A implantação do recurso físico, apenas, não transpõe os obstáculos e nem soluciona as carências sociais e educacionais que ainda permeiam nossa sociedade. Por isso, o professor não pode parar diante do desafio que o uso de computadores propõe ao ensino básico, porque "aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação" (FREIRE, 1996) e cabe ao professor a iniciativa de conhecer mais para poder ser um educador melhor: não esperar por atitudes governamentais. O professor, ao assumir o comando de sua preparação e formação sobre as novas tecnologias, passa a valorizar mais os recursos que estão disponibilizados nos laboratórios de computação e, consequentemente, amplia seu aprendizado e reconhece novas oportunidades para promover o aprendizado dos alunos. Desta forma, os professores precisam enfrentar os desafios e não ter preconceito em relação ao uso desses novos recursos em suas aulas.

Para uma proposta de ensino: Novas maneiras para as escolas adequarem-se ao uso dos computadores como ferramenta de ensino

O professor de disciplinas do campo da Língua Portuguesa pode ser valorosamente beneficiado pelo uso dos computadores, pois ele poderá desenvolver atividades diferenciadas em suas aulas e promover maior aproveitamento de estudos em suas turmas. De forma simples, a realidade demonstra que o professor de Língua Portuguesa pode manter um uso eficiente do laboratório de informática em suas aulas sem

encontrar muitos obstáculos. Para isso, o ponto de partida para essa conquista é que o professor não esteja à margem da tecnologia e conheça basicamente o programa editor ou processador de textos instalado nos computadores do laboratório de informática da unidade escolar em que trabalha, além de possuir um conhecimento básico em Internet. O trabalho utilizando essas duas ferramentas pode resultar em atividades muito produtivas para suas aulas.

Nos softwares editores (ou processadores) de texto, por exemplo, os alunos podem desenvolver a produção de diferentes tipos de textos, de interpretação e criação de questionários e outras atividades. Nos softwares mais conceituados dessa categoria no mercado há a marcação dos possíveis erros de acentuação, ortografia e concordância no texto produzido. Essa ferramenta é muito útil porque o aluno vê que existe algum problema e tem a oportunidade de corrigir suas falhas sem a indicação do erro pelo professor. O aluno passa a ter maior autonomia em relação ao professor e pode até desenvolver mais rapidamente seu aprendizado, por causa da reflexão que faz para resolver o problema apontado pelo programa (mesmo quando o próprio software indica as correções, o usuário precisa verificar a justificativa para que exista essa correção — que em alguns casos também é apresentada pelo programa — para aceitar ou não a correção proposta).

Também existem diversos sites com conteúdos teóricos de qualidade na Internet, tendo em seu vasto campo de informações, material que abrange todas as áreas do conhecimento humano; além dos portais de jogos e atividades on-line, compostos por inúmeros tópicos direcionados para o entretenimento ou para o desenvolvimento do aprendizado em áreas mais específicas. No primeiro caso, dos sites compostos por conteúdos teóricos, a atividade a ser realizada pelo aluno

pode ser uma pesquisa escolar sobre um determinado assunto ou como uma nova fonte de dados, na qual o aluno poderá aprofundar-se em um tema que tenha despertado seu interesse ou que solucione alguma dúvida que tenha percebido durante seus estudos. As atividades e jogos on-line proporcionam divertimento e podem ser utilizados como testes práticos sobre conteúdos já estudados na sala de aula, através de um exercício mais dinâmico e apreciável aos alunos.

No processo de utilização da Internet como ferramenta de trabalho em aulas de Língua Portuguesa, existe um uso pouco explorado e que pode despontar como uma opção criativa e, principalmente, produtiva para o uso nas aulas: a simples navegação pela Internet. A navegação na Internet pode parecer muito fútil, mas exige que os alunos realizem a constante leitura e interpretação dos conteúdos dispostos. A exposição de informações e dados de maneira extremamente rápida e, com certa displicência, mantém o interesse dos alunos por longas horas e induz a sua participação imediata. Criar situações que se valorizem da dedicação das crianças e jovens à Internet pode promover um ensino de qualidade porque introduz grande motivação no desenvolvimento da atividade e pode demonstrar as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção de textos utilizando as técnicas do sistema gramatical. O estudante passa a realizar uma atividade de que gosta e em que acredita ser essa atividade recreativa, enquanto o professor observa e avalia seu desempenho de forma discreta nos primeiros momentos e, de forma mais aprofundada, posteriormente.

Para o tipo de atividade proposta, o papel do professor a princípio deve ser de mediador. Orientar a execução da atividade, observar o interesse e o desempenho dos alunos durante a realização da atividade proposta. Os objetivos para a realização da atividade não devem ser

enumerados aos alunos: para eles as competências e habilidades que o professor busca que sejam desenvolvidas neles, não representam nada. O aluno deve receber as instruções sobre o que executar no período da aula e, somente quando for necessário, ficar conhecendo as razões da escolha daquele tipo de atividade. Para o estudante é muito importante que ele reconheça a importância e estabeleça vínculos de interesse entre o que está fazendo e o que vivencia. Vale ressaltar que as aulas práticas do Curso de Letras das Faculdades Integradas Maria Imaculada de Mogi Guaçu (FIMI-SP) têm viabilizado o interesse pela pesquisa sob a orientação dos docentes. Essas aulas muito corroboram na aprendizagem e na construção do pensamento dos alunos. Constatam-se, nessas práticas, as interações docentes-discentes na importância do trabalho em equipe.

Figure 1. : Alunos de Letras na aula de Língua e Linguística[5]**.**

[5] **Fonte:** Laboratório de Língua da FIMI.

Figure 2.: Os alunos trocam suas pesquisas de Língua Portuguesa[6].

Na Internet há inúmeros sites que expõem uma notícia e, ao final do texto apresentado, disponibiliza-se um espaço para comentários dos leitores. Esse tipo de página é muito importante, pois permite a interação de pessoas de variados lugares e culturas. Outro fator importante nesse tipo de proposta é o distanciamento entre os leitores, o que gera uma sensação de segurança para o leitor expor suas opiniões e, assim, este passa a escrever o que pensa sem se preocupar com os preconceitos e participa efetivamente de uma discussão. Em um segundo momento, o professor pode propor uma atividade aos estudantes: copiar comentários expostos na Internet (não precisa ser necessariamente um comentário feito pelo aluno) no programa de edição de textos e adequá-los à prática da escrita coerente com as regras gramaticais da Língua.

Os sites de redes sociais também podem ser utilizados nesse tipo de proposta, pois traduzem a linguagem oral dos discentes e estes podem realizar a atividade de reestruturação da linguagem exposta para a escrita complexa. Nesse tipo de comunicação, o estudante pode escrever de forma descontraída, representativa da linguagem oral e íntima; contudo, o estudante sabe que a linguagem deve ser coerente ao meio em que está e, assim, sabe que ao reescrever o texto apresentado em uma

[6] **Fonte:** Laboratório de Língua da FIMI.

rede social para outro meio – a aula de Língua Portuguesa – deve recuperar a mensagem transmitida para a escrita mais estruturada e obediente às regras formais da Língua.

As salas de bate-papo e as interfaces para a conversa instantânea parecem não poder existir sem as gírias e vícios de linguagem. Um desafio que o professor pode propor à turma é: uma aula de diálogo nesse meio utilizando a escrita complexa. Surge a questão: Será que os alunos podem conseguir? Para dar continuidade a esta atividade, o professor pode propor uma atividade de troca de e-mail entre os alunos, na qual a proposta pode ser 'Conte ao seu amigo como foi seu dia ontem' ou 'O que você acha da notícia que você ouviu no noticiário?'. A atividade de tema bastante simples permite que o aluno domine o campo de informações que utilizará, preocupando-se somente com a sua produção escrita.

Depois da realização das atividades indicadas, o professor pode desenvolver com os alunos atividades de produção de diferentes tipos de textos, onde sempre o tema escolhido parte de uma informação retirada da Internet, que pode ser escolhida pelo professor ou pelo próprio estudante. A produção do texto deve ocorrer no programa de edição de textos.

Todas as sugestões de atividades propostas intensificam as atividades de leitura e escrita dos estudantes, utilizando como meio o computador. É importante perceber que todas as sugestões expostas utilizam apenas o programa editor/processador de textos do computador e a Internet, por meio de diferentes tipos de sites de acesso fácil e gratuito. O professor de Língua Portuguesa pode construir um projeto sério e produtivo valendo-se desse material, incorporando ao seu planejamento atividades mais dinâmicas, que incluam os conhecimentos

específicos da disciplina com conhecimentos referentes a outras disciplinas e até aos temas transversais.

Conclusão

A implantação tecnológica da biblioteca virtual e dos laboratórios de informática nas escolas públicas e privadas representou e representa um avanço no sistema de educação do país. O uso dessa ferramenta deve ser imediato, pois a sociedade atual está intrinsecamente ligada à tecnologia; e, a incorporação dos computadores se expande a diversas áreas, necessitando que a escola – que é responsável expor o conhecimento às crianças e jovens – participe efetivamente da disseminação desses aparatos. O uso do computador nas aulas é conhecido como Informática Pedagógica, mas existem várias nomenclaturas e concepções diferentes entre os autores dessa área. O usufruto dessa ferramenta ainda não é efetivo, pois muitos professores não sabem como desenvolver uma aula que utilize o laboratório de computação da escola. As dúvidas, preconceitos e distanciamento entre o professor e os recursos disponibilizados precisam ser derrubados. O professor não deve esperar infinitamente soluções ou preparações fornecidas pelo governo; no entanto, deve se preparar e construir suas aulas a partir de suas habilidades e dinamismos. Para isso, o conhecimento básico do professor em computadores é necessário. Há várias atividades que podem ser grandiosamente desenvolvidas pelo professor em suas aulas utilizando somente um editor/processador de textos e a Internet. As atividades exemplificadas apontam uma alternativa viável aos professores de Língua Portuguesa; porém, o conhecimento adquirido com essas experiências ultrapassa os limites da referida disciplina. Ao professor das disciplinas do ramo da Língua Portuguesa, uma proposta docente é utilizar essa linguagem imediata

dos discentes enquanto navegam pela Internet, aprimorando seus conhecimentos por meio da leitura constante, atividades visando à evolução do campo de conhecimento dos alunos, promovendo a melhora na escrita até o domínio da escrita complexa de cunho literário.

REFERÊNCIAS

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação e novas tecnologias*: um repensar. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. Disponível em: <http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/EAD.htm>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias:* O novo ritmo da informação*.* 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C. Repensando a educação a distância na ótica da inclusão digital. In: MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C. (Orgs.). *Inclusão digital*: experiências, desafios e perspectivas. Passo fundo: UPF, 2009.

TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento*. Tradução de Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen, Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

VALENTE, J. A. Informática na educação no Brasil: Análise dos diferentes tipos de softwares usados na educação*.* In: VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

A SOCIOLINGUÍSTICA COMO APOIO AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Maria do Socorro Silva de Aragão
socorro.aragao@terra.com.br

Indiferente às diferenças,
o fracasso escolar persistirá.
Philippe Perrenoud[7]

Introdução

O chamado fracasso do ensino do português nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, em nosso país, vem sendo estudado e discutido há muito tempo, sem, contudo, se chegar a um denominador comum das causas dessas dificuldades encontradas pelos alunos em falar e escrever sua própria língua materna.

As teorias sobre o assunto são as mais diversas, usando-se pressupostos teóricos, desde os de Bernstein, com o sentido de código restrito e código elaborado, passando por Chomsky, que, segundo Hudson (1980, p. 214), ao propor a competência linguística específica abriu caminho para a noção de incompetência linguística. Para Hudson, esta noção, é a de que a criança de classe baixa, ao chegar à escola, pode ser incompetente ao ser comparada com outras da mesma idade. Esta é a tese da **Teoria do Déficit**, a qual diz que as crianças de classe baixa têm um déficit linguístico. Chega-se, finalmente, a Labov, com a ideia de diferença e não deficiência linguística.

[7] PERRENOUD, Philippe. In: Como será a educação da próxima geração. **Caderno Folha** [Sinapse]. São Paulo: Folha de S. Paulo, 22 de julho de 2003, p. 11.

Parte-se, nessas análises, de pressupostos e ideologias diferentes e, talvez por isso mesmo, não haja, até agora, quem se atreva a dizer, com segurança, porque os alunos têm tantas dificuldades na aprendizagem da língua materna, em nosso país. Parte-se, por exemplo, da *ideologia do dom*, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso dos alunos não se explicariam pelas falhas da escola, mas dependeriam das características de cada indivíduo, de sua aptidão, inteligência e talento. Outra ideologia é a chamada *ideologia da deficiência cultural,* que culpa as desigualdades sociais pelo bom ou mau rendimento do aluno na escola. Neste caso, a "*deficiência é cultural*", a *"carência é cultural", a "privação é cultural"* e os alunos das classes menos cultas, com déficits socioculturais, não teriam condições de, por exemplo, aprender a norma padrão. Por fim, há a *ideologia das diferenças culturais*, que tenta mostrar que não há uma cultura superior às outras. O que há são culturas diferentes. Contudo, um determinado grupo, que detém o poder e a dominação social, impõe sua cultura aos demais grupos, e a escola incorpora esses padrões, marginalizando os que são diferentes por terem outra cultura.

Uma das soluções discutidas por Soares é a do bidialetalismo para a transformação, em que a escola levará em conta não apenas o dialeto padrão, mas o não padrão, trazido para a escola pelas crianças de classes menos favorecidas. A autora propõe, a partir das discussões das diferentes teorias, uma Escola Transformadora, em que as diferenças sócio-linguístico-culturais dos alunos serão levadas em consideração. Diz ela:

> *Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais amplas*

> *condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES 1992, p. 49).*

Nossas reflexões sobre o assunto baseiam-se, também, em algumas dessas teorias, mas nosso enfoque é o do multidialetalismo - para nós multidialetalismo é o uso de diferentes variações, ou dialetos - que devem existir na sala de aula. Como se sabe, o aluno é um caldeirão de "dialetos", no sentido amplo que se dê ao termo dialeto, envolvendo, nessa mistura, os dialetos regionais, diatópicos, os sociais, diastráticos, nesses, os diageracionais, diagenéricos e estilísticos ou diafásicos.

Com toda essa variação que constitui a fala dos alunos, como, por exemplo, a escola privilegiar apenas a linguagem de uma região, um dos registros - o culto ou padrão - no seu aspecto mais formal, ou a linguagem dos adultos? É sobre esses aspectos que falaremos no presente trabalho.

Para esta discussão faremos uma série de considerações teóricas sobre a variação regional, social e estilística. Veremos, também, o que dizem os especialistas sobre a utilização dessas variantes no ensino da língua, tocando, ainda, no problema das crenças, atitudes e preconceitos, seja dos professores, seja dos próprios alunos.

1. As variações diatópicas, diastráticas e diafásicas

Sabe-se que a língua é um todo homogêneo, composto de partes heterogêneas que, reunidas, constituem a estrutura desse todo. O princípio da variedade na unidade é uma realidade que não se pode desconhecer.

Os avançados estudos dialetológicos e sociolinguísticos têm mostrado o quanto o conhecimento dessas variações pode ajudar num maior aprofundamento das análises linguísticas e no melhor conhecimento das línguas.

Contudo, esse desenvolvimento da dialetologia e da sociolinguística não tem sido bem aplicado no sentido de valorizar as variantes regionais e sociais na escola fundamental, por exemplo, fazendo com que essas variações sejam vistas não como algo exótico, diferente, ou "errado", em alguns casos, mas como parte do todo que constitui nossa língua. É necessário que se entenda o que muito bem frisou William Labov (1972, p. 5) "diferença não é deficiência".

Nessa mesma linha de pensamento dizem Scarton e Marquardt:

> *As múltiplas variações observadas no sistema linguístico, ocasionadas por fatores vários, dão uma ideia multicolorida da língua, realçando seu caráter maleável, diversificado. Tal imagem corresponde a uma realidade evidente e desconhecê-la ou não levá-la em consideração o suficiente, significa ter uma concepção mutilada da língua. (SCARTON E MARQUARDT 1981, p. 6).*

Outra questão também polêmica é quanto à amplitude e abrangência da Dialetologia, para estudar os dialetos regionais e da Sociolinguística para estudar os dialetos sociais: onde termina uma disciplina e começa a outra. Hoje, se pode ver que as barreiras entre o dialetal e o sociolinguístico ficam cada vez mais tênues. Falando sobre o assunto diz Fishmam (1971, p. 36): "O que constitui uma variedade regional na sua origem, torna-se uma variedade social ou socioleto".[8]

Já, no que dizem respeito à variação estilística, as discussões vão mais longe uma vez que até a unidade de estudo desse aspecto é de difícil delimitação, e mesmo definição. Os autores usam, entre outros, os termos *nível, registro* ou *código.* E para o estudo do aspecto diafático ou diafásico partem de pontos de vista diferentes, mostrando que a variante estilística está diretamente ligada ao ouvinte/leitor ou que o estilo é uma

[8] Ce qui constituait une variété régionale à l'origine devient ainsi une variété sociale ou un sociolect.FISHMAN,J.A. Sociolinguistique.Paris: Natan/ Bruxelles: Labor, 1971, p. 36.

questão de ideologia ou de semiótica social, tornando o estudo cada vez mais complexo e de difícil definição.

Pode-se, contudo, do mesmo modo que a variação diatópica e diastrática, definir a variação diafática ou diafásica como a escolha que o falante faz ao falar e/ou escrever, de acordo com a situação linguística e extralinguística em que se encontre. A definição de McINTOSH sobre estilo é bastante pertinente:

> *Estilo, podemos dizer, é o modo de seleção de determinados padrões gramaticais e sequências de padrões, de itens particulares do vocabulário e sequências de itens: e naturalmente, (por implicação), a rejeição de outros.*[9] *(McINTOSH 1972, p.248).*

ou a definição de Bell quando afirma que o estilo está ligado ao mesmo falante utilizando diferentemente a língua em diferentes ocasiões, muito mais do que os modos diferentes de diferentes falantes falarem entre si. Em suas palavras:

> *[...] estilo envolve os modos pelos quais alguns falantes falam diferentemente em diferentes ocasiões em vez dos modos pelos quais diferentes falantes falam diferentemente de cada um dos outros.*[10] *(BELL 1997, p. 240).*

Concordamos com Hudson quando fala das desigualdades linguísticas que podem ser vistas como causa e consequência da desigualdade social, já que a língua ajuda a perpetuar essas desigualdades. Vejamos como ele trata do assunto:

---

[9] Style, we might almost say, is a matter of the selection of particular grammatical patterns and sequences of patterns, and of particular items of vocabulary and sequences of items; and of course (by implication) the avoidance of others. McINTOSH, A. Language and style. In: PRIDE,J.B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Middlesex, England: Pengin Books, 1972, 241/251, p. 248.

[10] [...] style involves the ways in which the same speakers talk differently on different occasions rather than the ways in which different speakers talk differently from each other. BELL, A. Language style as audience design. In: COUPLAND N.; JAWORSKI A. (Orgs.) Sociolinguistics: a reader. New York: St. Martin's Press, 1997, 240/250, p.240.

> *A desigualdade linguística pode ser vista não apenas como uma causa (naturalmente, ao lado de muitos outros fatores) da desigualdade social, mas também como uma consequência, porque a língua é um dos mais importantes fatores mediante os quais a desigualdade se perpetua de geração a geração. (HUDSON, 1980, p. 193)*

Muito pertinente é a visão de Bortoni-Ricardo, quando diz:

> *A principal influência dos estudos sociolinguísticos para a educação provém da ênfase veemente na premissa de que todas as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma mesma língua, são funcionalmente comparativos e essencialmente equivalentes. Nenhum deles é inerentemente inferior e, portanto, seus falantes não podem ser considerados linguisticamente ou culturalmente deficientes. Essa premissa representou uma verdadeira revolução na forma de encarar as variedades ou línguas minoritárias nas escolas. Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido, a sociolinguística forneceu munição teórica e tecnológica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares começassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais de seus alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade. (BORTONI-RICARDO 2005, p. 151).*

2. As variações e o ensino-aprendizagem da língua

Um dos princípios básicos da linguística é o de que cada falante é único na sua experiência de linguagem e que, portanto, desenvolve uma gramática própria e única. Contudo, podem-se estabelecer algumas generalizações quanto à forma e tempo em que, por exemplo, uma criança se desenvolve linguisticamente.

Tentativas de hipóteses têm sido aventadas sobre o assunto, mas o número de pesquisas a esse respeito não nos dá segurança de como o fato acontece.

Uma dessas generalizações diz respeito aos modelos linguísticos que as crianças seguem: diz-se, por exemplo, que o primeiro modelo seguido pela criança é o dos pais, depois vem o dos colegas e por último o dos adultos de modo geral. A idade das crianças em cada uma dessas

fases varia de autor para autor. Labov, por exemplo, diz que a 1ª fase corresponde aos 3/4 anos; a seguinte, a dos colegas, vai até os 13 anos e a partir daí a criança se guiará pelo mundo dos adultos, no qual está se inserindo.

Um fato importante apontado pelos sociolinguistas é a chamada *"age-grading"*, ou graduação da idade, encontrada em muitas sociedades, segundo a qual, na fase do modelo dos colegas as crianças usam formas linguísticas que só são usadas nessa fase, mas que permanecem e são transmitidas de geração a geração e que jamais serão usadas pelos adultos.

Alguns pesquisadores dizem que é na fase dos colegas que são estruturadas as bases da linguagem adulta.

Essas considerações são a respeito da aquisição da linguagem normal das crianças, mas, não nos esqueçamos, que elas vão construindo um modelo de mundo multidimensional, adaptando-se a todos os tipos de falas ou discursos, inclusive o de seus pais, mesmo que não sigam aquele modelo.

Outras fontes importantes são os meios de comunicação de massa, particularmente a TV, onde a criança ganha uma série de novas formas de fala, embora essas falas possam, num momento dado, ser periféricas ou numa fase mais profunda, afetar sua fala normal.

Permanece a questão: em que idade a criança obtém a real significação social das diferentes formas de fala?

Há poucas evidências de que as crianças notem ou se apercebam das diferenças dialetais, mas elas começam a se dar conta dessas diferenças no período em que passam dos modelos dos pais para o dos

colegas. Elas começam a perceber que os pais e colegas falam de modo diferente.

A criança vai aprender que duas línguas ou variedades são diferentes sistemas, cada um usado por tipos de pessoas diferentes, em situações específicas. Porém, quanto tempo ela levará para perceber os prejuízos que sofrerá ao crescer falando uma dessas variedades? E quanto tempo levará para perceber que essa escolha poderá prejudicá-la?

Essa constatação é contraditória, mas há algumas evidências que sugerem fortemente que há comunidades nas quais as crianças de quatro anos não só percebem esses prejuízos, mas, mesmo assim, continuam a usar essas formas, muitas vezes até à adolescência e à idade adulta. Não se sabe a razão disto.

Como a criança desenvolve então, sua própria fala? Sabe-se que as crianças de pouca idade usam a linguagem de acordo com o contexto social, variando de tipo de fala de acordo com as pessoas com quem fala. Contudo, não se sabe ainda a partir de que idade a criança começa a adquirir novos estilos de linguagem, ou como vai sofisticando o uso desses estilos.

Ao tratar do ensino de língua afirma Labov:

> *A língua na sala de aula deve ser uma propriedade comum a todas as classes sociais e grupos étnicos; livre da identificação com estilo masculino e feminino; neutro em relação à oposição entre alta cultura e cultura popular; independente de outros processos de socialização do sistema escolar; e restaurar o vigor da vida cotidiana. Um passo nessa direção é rejeitar os símbolos socialmente significativos que carregam esse peso social.* [11] *(LABOV, 1987, p. 245).*

[11] The language of the classroom must be seen as a common property of all social classes and a ethnic groups, free from identification with male or female style, neutral to the opposition of high culture and popular culture; independent of the other

3. As possíveis causas do problema

Muitas são as causas, e os consequentes resultados, para os problemas do ensino da língua materna de modo geral e da língua portuguesa, no caso em estudo. Estudiosos do assunto apontam muitas causas: a escola, o professor, o método, o aluno, o material, a sociedade. Cada uma dessas causas seria a responsável maior pelo problema? Ou há uma conjugação de causas que culminariam com a chamada "decadência do ensino de língua materna"?

Alguns especialistas na área apontam como causas importantes das dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua-padrão, o preconceito dos professores e o preconceito dos próprios alunos.

3.1. Crenças, atitudes e preconceito dos professores

Podemos identificar várias formas pelas quais as crenças, as atitudes e os preconceitos do professor podem trazer problemas para o aluno.

Tratando desse assunto Hudson (1980, p. 207) diz que os professores geralmente baseiam suas primeiras impressões sobre os alunos na sua forma de falar, mais do que todas as outras informações que possam ser relevantes.

O professor pode fazer uma avaliação do aluno levando em consideração vários fatores. Mesmo assim, a amostra da fala é predominante na avaliação. Se essa avaliação for negativa prejudicará todos os outros aspectos avaliados.

---

socialization processes of the school system; and restored to the vigor of everyday life. One step in this direction is to strip away the socially significant symbols that carry such a heavy social loading. LABOV, W. The community as educator. In: LANGER, J. (Ed.) PROC. OF THE STANFORD CONFERENCE ON LANGUAGE AND LITERATURE. Norwood,NJ: Ablex, 1987, p. 145.

Bernstein (1971, p. 52) e Dittmar (1976, p.32) mostram que as crianças de classe baixa podem ser julgadas desfavoravelmente em testes de inteligência por não serem capazes de perceber certas diferenças do uso da língua. Mesmo os testes de habilidades, usados na área educacional, põem muita ênfase na linguagem.

Quanto à ênfase ou não que se dê à língua-padrão Giles e Powesland (1975, p. 42) classificam os professores em 2 tipos: a) os que avaliam na base da língua-padrão e b) os que dão maior valor à fluência do aluno, o que orienta o julgamento de forma mais confiável.

A *priori* acha-se que o professor que se orienta para a fluência pode fazer julgamentos mais relevantes, mas é fácil ver como os que são orientados pela língua-padrão podem julgar mal a criança e podem prejudicá-la em seu desenvolvimento na escola.

Outro aspecto negativo é aquele em que o professor reforça qualquer prejulgamento negativo que os alunos tenham sobre sua própria fala.

Evidentemente, não são todos os professores que têm esse comportamento, mas a grande maioria age assim, mostrando ao aluno que ele não fala a língua-padrão, mas um dialeto ou tem um acento ou sotaque que é imperfeito, na ideia de que o aluno vai se corrigir e melhorar sua fala. Para Hudson (1980), isto reforça a visão negativa que o aluno faz de si mesmo fazendo-o permanecer como está por determinação própria.

Encerrando este assunto o autor diz que a linguagem da criança está intimamente ligada a seu senso de identidade e ela pode não querer mudar seu dialeto só porque o professor quer.

Tratando desse assunto, Berruto mostra que é papel da sociolinguística alertar os falantes para esse problema, quanto à sua autoestima e inserção social. Diz ele:

> *[...] é um grande resultado para o sociolinguista poder ajudar aos falantes e ouvintes a orientarem-se, de algum modo, no "horizonte semiológico", e a terem autoconsciência crítica de sua própria inserção social como pessoal e não como objetos.* [12]*(BERRUTO 1976, p. 152).*

3.2. Preconceitos, crenças e atitudes dos alunos

Todos sabem que há crenças, atitudes, preconceitos e injustiças nas escolas. Talvez na pré-escola isto não seja tão forte, mas na adolescência, eles existem muito fortemente.

Tratando de crença e atitude diz Santos :

> *Crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. [...]. Já atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas, seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas. (SANTOS, 1996, p. 8).*

Já Labov ao comentar a importância de se cuidar das atitudes linguísticas não só do aluno, mas também do professor, diz:

> *Já ficou constatado pelos pesquisadores (e.g. LABOV, 1966, SHUY 1969, WILLIAMS 1970) que as atitudes linguísticas são o outro lado da moeda do dialeto social. Isso significa que, se temos traços linguísticos que estão correlacionados com a estratificação social dos falantes, então parece plausível – e as pesquisas têm confirmado isso – que esses traços podem servir*

[12] [...] es un gran resultado para el socio lingüista lograr ayudar a los hablantes a orientarse, de algún modo, en el "horizonte semiológico", y a tener autoconciencia crítica de su propia inserción social como personas y non como objetos.BERRUTO, G. **La sociolinguística**. México: Editorial Nueva Imagen, 1976, p. 152.

> *de pistas para a avaliação do ouvinte quanto ao status social dos falantes.*[13] *(LABOV 1973ª, p. 113).*

Antes do ensino médio a criança não vê bem a diferença entre sua fala e a do professor, mas a partir desse nível de ensino ela percebe bem as diferenças.

As crianças parecem aprender melhor e mais facilmente, além de prestarem mais atenção, quando as informações são dadas em seu dialeto do que em outro. Assim, as crianças que usam o mesmo dialeto do professor podem aprender melhor. As crianças acreditam mais na opinião e ensinamentos de pessoas que falam seu dialeto.

Diz Hudson, ainda:

> *Não se sabe muito bem como minimizar este problema, mas é difícil ver como qualquer coisa pode ser alcançada a não ser que os professores tenham um claro entendimento da natureza do preconceito linguístico e sejam sensíveis a seus próprios preconceitos bem como aos de seus alunos. (HUDSON 1980, p. 214).*

O autor conclui, ao dizer:

> *O problema para a escola parece ser: 1. Como os professores podem aprender a ver a linguagem da criança de forma mais séria, em termos qualitativos e quantitativos; 2. Se realmente é necessário ensinar na escola a língua-padrão e como se pode explorar a linguagem trazida pelo aluno como*

[13] The point has already been made by a number of researchers (e.g. Labov, 1966, Shuy 1969, Williams 1970) that linguistics attitudes are the other side of the social dialect coin. That is to say, if we have language features that are known to be correlated with the social stratification of speakers, then it seems plausible – and a research has borne out – that such features may serve as cues in the listener's estimate of a speaker's social status. WILLIAMS, Frederick. Some research notes on dialect attitudes and stereotypes. In SHUY, Roger W. and FASOLD, Ralph W., (eds.), **Language attitudes**: current trends and prospects, 113-128. Washington DC: Georgetown University Press, 1973a, p. 113.

> *base para a aprendizagem sem parecer rejeitar sua cultura própria. (HUDSON 1980, p. 219).*

Para ele as diferenças de aprendizagem da criança da classe trabalhadora se devem não à deficiência de sua linguagem, mas ao confronto entre códigos no contexto da instituição escolar.

Já SOARES afirma que:

> *O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa, e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (SOARES 1992, p. 6).*

WARDHAUGH não concorda que o problema seja tão simples e de tão fácil resolução, uma vez que envolve não apenas a linguagem. É muito mais amplo e o estudo da linguagem é apenas um dos fatores que concorrem para o problema da sociedade como um todo e da educação em particular. Assim, diz ele:

> *Podemos também lembrar que os problemas que os educadores têm em seu trabalho são extremamente complexos, e, enquanto linguistas podem contribuir para resolver alguns desses problemas, e suas contribuições podem ser amplas ou não; pois parece que a linguagem é apenas um fator entre tantos outros que devemos considerar quando tentamos resolver problemas de pressões sociais.* [14] *(WARDHAUGH, 1992, p. 343).*

Chambers ao tratar da relação variedade padrão x variedade popular e os comportamentos dos falantes e ouvintes a essa variedade, propõe duas dimensões a serem levadas em consideração:

---

[14] We should also remind ourselves that the problems that educations must deal with in their work are extremely complex, and, while linguists may make a contribution toward solving some of these problems, that contribution may nor be a particularly large one; for it would appear that language is but one factor among many that we must consider when we try to solve pressing social problems. WARDHAUGH, R. **An Introduction to sociolinguistics**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1992, p. 343.

> *Uma dimensão denominada "orientação para o prestígio" (RYAN, 1979, p. 151) inclui qualidades que têm a ver com inteligência, educação, ambição, riqueza, sucesso e conquista, e os sujeitos atribuem as avaliações mais altas para essas qualidades aos falantes da variedade padrão. A outra dimensão, "orientação para a solidariedade", inclui qualidades, tais como gentileza, amabilidade, amizade, bondade e confiança, e os sujeitos atribuem avaliações mais altas para essas qualidades aos falantes regionais ou de outras variedades não-padrão.*[15] *(Chambers 1995, p.????)*

Complementando essa mesma visão de Chambers, diz Fishman:

> *[...] uma variedade de fala (a padrão) é usualmente associada a status, alta cultura e aspiração à mobilidade social, enquanto a segunda variedade (a não-padrão) é tipicamente conectada com solidariedade, camaradagem e intimidade num grupo de baixo status.*[16] *(FISHMANM, 1970, p. 81)*

4. O caso do ensino na língua portuguesa

Todos os aspectos até aqui levantados levam-nos a observar que o ensino da língua portuguesa em nosso país vem sofrendo dos mesmos problemas apontados pelos teóricos, que trabalharam com o ensino de língua materna em outros países. Assim, podemos do mesmo modo, dizer que a Escola Fundamental e a do Ensino Médio em nosso país levam em conta a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e muito pouco da ideologia da diferença cultural. Usa, também, os pressupostos

---

[15] One dimension, called "status-stressing" (RYAN, 1979, p. 151) includes qualities having to do with intelligence, education, ambition, wealth, success and achievement and subjects typically assign highest evaluations for these qualities to standard speakers. The other dimension "solidarity-stressing", includes qualities such as kindness, liability, friendness. goodness and trust, and subjects assign highest evaluations for these qualities to regional or other non-standard speakers. CHAMBERS, Jack J. **Sociolinguistics theory**: linguistics variation and social significance. Cambridge: Basil Balckwell, 1995.

[16] [...] one speech variety (the standard) is usually associated with status, high culture and aspiration towards social mobility while the second variety (the non-standard) is tipically connected with solidarity, comradeship, and intimacy within a low status group. FISHMANM Joshua. **Sociolinguistic**: a brief introduction. Rowley, Mass.: Newbury House, 1970, p. 81.

teóricos do código restrito, do déficit linguístico e muito menos a ideia da diferença e não da deficiência linguística.

Por outro lado, os professores não estão alertados para a aceitação das variedades linguísticas que o aluno conhece e utiliza, por estarem ligadas à sua realidade regional, social e contextual, razão porque o preconceito linguístico aparece e tem se reforçado nas escolas, levando os alunos a também se sentirem diminuídos pessoal e socialmente por conta de sua linguagem.

Quais seriam as soluções? Já há, pelo menos nas Universidades, uma consciência de que a variação linguística deve ser prestigiada na sala de aula e que o chamado dialeto não padrão tem que ser valorizado no mesmo pé de igualdade com o dialeto-padrão. Mas, nesse caso, teríamos apenas um bidialetalismo, na sala de aula. O que estamos propondo é que não haja somente um bidialetalismo língua padrão x língua não-padrão, mas um multidialetalismo na sala de aula, em que sejam aceitas e valorizadas as variantes regionais, as variantes diastráticas, diageracionais, diagenéricas e diafásicas, uma vez que o aluno é oriundo de uma determinada região, pertence a uma classe sócio-econômico-cultural específica, é criança, adolescente ou adulto; é homem ou mulher; e usa a língua em contextos extralinguísticos os mais variados possíveis.

Falando sobre o problema da variação dialetal que o aluno trás para a escola, LEMLE afirma:

> *Saber mudar de um dialeto para o outro segundo a ocasião o exija, essa é a meta do educando. O papel do professor é o de tomar consciência das regras tácitas do jogo, e transmiti-las ao educando. (LEMLE (1978, p 62).*

Já a visão de Bagno nos parece bastante significativa nesta discussão. Diz ele:

> *Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, portanto, discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. (Bagno 2006, p. 8).*

Concordamos com Berruto (1976, p. 151) quando fala dos códigos alternativos. Ou seja, não usamos, ao falarmos, apenas um código, e a escola deve levar em conta estes diferentes códigos que o aluno utiliza na sala de aulas.

Assim os define:

> *Códigos alternativos – ou seja, vários modos equivalentes e institucionalizados de expressar linguisticamente a própria experiência -, utilizados por diferentes grupos da comunidade. A educação escolar deve partir dessa comprovação, que tem, como primeiras implicações: a inaceitabilidade de um juízo de valor sobre um ou outro dos códigos alternativos; a exigência de adequar o ensino da língua às situações concretas manifestadas pelo falante, em lugar de ter como modelo intocável o código da língua oficial nacional [...].*[17] *(BERRUTO (1976, p. 151).*

De tudo que se viu até agora se pode concluir que, antes de se mudar o ensino de língua em nossas escolas é necessário mudar a estrutura social vigente em nosso país, com disparidades sócio-

[17] Códigos alternativos - es decir, varios modos equivalentes e institucionalizados de expresar lingüísticamente la propia experiencia -, utilizados por distintos grupos de la comunidad. La educación escolar debe partir de esta comprobación, que tiene, como primeras implicaciones: la inaceptabilidad de un juicio de valor sobre uno u otro de los códigos alternativos; la exigencia de adecuar la enseñanza de la lengua a las situaciones concretas manifestadas por el hablante, en lugar de tener como modelo intocable el código de la lengua oficial o nacional [...].(BERRUTO (1976, p. 151).

econômico-culturais que, com o decorrer do tempo têm aumentado o fosso que separa as classes menos favorecidas e, por consequência, menos escolarizadas, daquelas de alto poder econômico e de maior escolaridade.

Muito oportuna é a afirmação de Bittencourt (2003, p.10) quando diz que "[...] a escola não consegue produzir sozinha a igualdade quando a sociedade é desigual".

Mudar mentalidades, abrir novos horizontes, saber respeitar a diversidade cultural e linguística dos alunos é tarefa lenta e demorada, mas que precisa ser iniciada e implantada definitivamente no Ensino Fundamental e Médio de nossas escolas quer públicas, quer privadas, e a universidade tem papel fundamental nessas mudanças, preparando administradores, professores, alunos e principalmente a sociedade para essa nova visão de Escola Transformadora, como muito bem disse Magda Soares.

Gostaríamos de encerrar esta conversa com uma citação de Faraco (2008, p. 182) quando diz:

> *[...] a língua legítima é uma língua semiartificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incumbem tanto os locutores singulares como as instituições especialmente organizadas com esta finalidade. Por intermédio de seus gramáticos, responsáveis pela fixação e codificação do uso legítimo, e de seus mestres que impõem e inculcam tal uso através de inúmeras ações corretivas, o sistema escolar tende (nesta e em outras matérias) a produzir a necessidade de seus próprios serviços, produtos, trabalhos e instrumentos de correção. (FARACO 2008, p. 182).*

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna. Belo Horizonte: **Presença Pedagógica**, ano 12, n. 71, set. 2006.

BARBOSA, M. A. **Léxico, produção e criatividade***:* processos de neologismo. São Paulo: Global, 1981.

_____. O léxico e a produção da cultura: elementos semânticos. I ENCONTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DE ASSIS. *Anais***.** Assis; UNESP, 1993.

BELL, A. Language style as audience design. In: COUPLAND N.; JAWORSKI A. (Orgs.) **Sociolinguistics**: a reader. New York: St. Martin's Press, 1997. p. 240/250.

BERRUTO, G. **La sociolinguística***.* México: Editorial Nueva Imagen, 1976.

BIDERMAN, M.T.C. **Teoria linguística**: linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

_____. Léxico, testemunho de uma cultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA ROMÂNICA, XIX*. Anais***.** Santiago de Compostela*,* 4/9/ de setembro, 1989.

_____.(Org). **ALFA**: Revista de Linguística. São Paulo: UNESP, 1984, n.28, Suplemento.

BITTENCOURT, Agueda B. In: Como será a educação da próxima geração. **Caderno Folha** [Sinapse]. Folha de S.Paulo, 26 de julho de 2003.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

CHAMBERS, Jack J. **Sociolinguistics theory**: linguistics variation and social significance. Cambridge: Basil Balckwell, 1995.

COUPLAND N.; JAWORSKI A. (Orgs.) **Sociolinguistics**: a reader. New York: St. Martin's Press, 1997.

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça. **Dos dialetos populares à variedade culta**: a sociolinguística na escola. Curitiba: Appris, 2011.

DITTMAR, B. **Sociolinguistics**: a critical survey of theory and application. London: Arnold, 1976.

FARACO, C.A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FISHMAN, J. **The sociology of language***.* Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

_____. **Sociolinguistic**: a brief introduction. Rowley, Mass.: Newbury House, 1970.

_____. **Sociolinguistique**. Paris: Natan/ Bruxelles: Labor, 1971.

GILES, H & POWESLAND, P.F. **Speech style and social evaluation***.* London: Academic Press, 1975.

HUDSON, R. A. **Sociolinguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

LABOV, W. **Language in the inner city.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. The community as educator. In: LANGER, J. (Ed.) PROC. OF THE STANFORD CONFERENCE ON LANGUAGE AND LITERATURE. Norwood, NJ: Ablex, 1987.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialectal: um apelo à pesquisa. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: 53/54-60/94.

McINTOSH, A. Language and style. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Middlesex, England: Penguin Books, 1972, p. 241/251.

PERRENOUD Philippe. In: Como será a educação da próxima geração. **Caderno Folha** [Sinapse]. Folha de São Paulo, 22 de julho de 2003, p. 11.

PRIDE,J.B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Middlesex, England: Penguin Books, 1972.

SANTOS, Emmanuel. **Certo ou errado?** atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SCARTON, G.; MARQUARDT, L.L. O princípio da variação linguística e suas implicações numa política para o idioma. **Boletim do Gabinete Português de Leitura**. Porto Alegre: (24):21-31, jun. 1981.

SOARES, M. *Linguagem e escola:* uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

TRUDGILL, P. ***Sociolinguistics:*** an introduction. Great Britain; Penguin Books, 1979.

WARDHAUGH, R. **An Introduction to sociolinguistics** Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1992.

WILLIAMS, Frederick. Some research notes on dialect attitudes and stereotypes. In Roger W. Shuy and Ralph W. Fasold, (eds.), **Language attitudes**: current trends and prospects, 113-128. Washington DC: Georgetown University Press, 1973a.

É BOM APRENDER GRAMÁTICA!
Ensino/aprendizagem de fatos gramaticais em perspectiva discursiva

Rosane S. M. Monnerat
rosanemmonnerat@gmail.com

Considerações iniciais

É bom aprender gramática!" Essa frase foi pronunciada por um aluno do segundo semestre do Curso de Graduação em Letras da UFF, após uma aula em que discutimos alguns fatos gramaticais à luz do viés discursivo, no enfoque reflexivo, de estudo da gramática. A constatação do aluno é uma prova de que hoje em dia, não se pode mais pensar em um estudo de gramática compartimentalizado, centrado apenas na metalinguagem, reduzindo-se as aulas de Língua Portuguesa à taxonomia e à nomenclatura em si e por si.

Já há alguns anos, vem-se operando um produtivo deslocamento do foco na gramática normativa para o foco no texto. Isso não significa dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada. Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar gramática, nem que se deva inculcar nos alunos complicados conceitos linguísticos recém aprendidos na universidade. Significa - isso sim - que é possível ensinar gramática dentro de práticas concretas de linguagem, levando o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação social por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos. Ao articular a gramática ao texto, o professor estará, então, contribuindo para um ensino mais consciente e produtivo dos conteúdos gramaticais e, dessa

forma, como diz Marcuschi (2001 p. 48), “o dilema: gramática ou texto? é um falso dilema. Não se vai longe sem gramática e não se usa a gramática a não ser para produzir textos.”

O texto, por sua vez, deve ser entendido como produto do “discurso”, o qual se constitui da prática de comunicação linguística oral ou escrita, como acontecimento que envolve um enunciador e um ou mais destinatários, em uma situação específica, que inclui o espaço social e o momento histórico. Corroborando as palavras de Azeredo (2000, p.39):

> *O texto é um produto da atividade discursiva. Em um texto circulam, interagem e se integram informações várias, explícitas ou implícitas, evidentes por si mesmas ou dependentes de interpretação. Por isso, um texto é necessariamente fruto de uma construção de sentido em que cooperam quem o enuncia e quem o recebe.*

Instaura-se, assim, uma ponte entre o indivíduo e a realidade, pois é por meio de textos que o homem consegue representar o mundo, transformando seus elementos em dados de conhecimento passíveis de serem transmitidos a outros indivíduos. Conferindo sentido a atos e objetos e considerando as variáveis integrantes do contexto, orientamo-nos no mundo.

Partindo dessas premissas, pretendemos apresentar uma proposta de ensino de fatos gramaticais sob um viés discursivo, em que se aproveitem afinidades interdisciplinares entre o ensino da Gramática Tradicional e alguns pressupostos não só da Linguística Textual, como também da Análise do Discurso, especialmente, da Análise Semiolinguística do Discurso.

Algumas explicações necessárias

Neste tópico, visitaremos algumas noções básicas da Linguística Textual e da Análise Semiolinguística do Discurso para, a seguir, promover, em suas interfaces, a intervenção didático-pedagógica na prática de alguns conceitos gramaticais.

Sobre a Linguística Textual

A Linguística Textual desponta na segunda metade dos anos 1960, com um caráter de amplitude e de atenção à funcionalidade da língua. Tal abertura de perspectiva implicou a mudança de foco - da frase para o texto - o qual passou a ser o próprio objeto de atenção das pesquisas linguísticas. Nos estudos das relações que se estabelecem entre enunciados, deu-se, então, relevância às relações referenciais (anafóricas e catafóricas), particularmente à "correferência", considerada, nesse momento, um dos principais fatores de coesão textual.

No entanto, começa-se a observar que certas propriedades linguísticas fazem parte de unidades supra-sentenciais, como, por exemplo, fragmentos de textos, parágrafos, sequências, como macroestruturas textuais (VAN DIJK: 1972), o que implica pensar em um segundo momento, na trajetória da Linguística Textual (LT) – a perspectiva semântica, em que se analisam relações semânticas além das propriedades gramaticais entre porções de textos. À semântica do texto cabe explicar a representação da estrutura do significado do texto, ou de seus fragmentos, mediante um desenvolvimento temático e uma coesão semântica, em que se desenvolvem as noções de papeis (*roles*) e personagens de ação, elementos do campo verbal (modo, tempo, aspecto, "mundo narrado" e "mundo comentado") (KOCH, 2004).

Não demorou para que os linguistas do texto sentissem a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, já que o texto é a unidade básica de interação humana. Surgem, então, as teorias de base comunicativa, adotando-se a perspectiva pragmática. O relacionamento entre gramática e pragmática pressupõe uma descrição tanto de enunciados, como de propriedades do discurso para dar conta de atos de fala. Ressalta-se, nesse caso, a importância do aspecto pragmático como determinante do sintático e do semântico, uma vez que a relação existente entre os elementos do texto deve-se à intenção do falante, à proposta textual previamente definida e manifesta por meio de instruções ao interlocutor para que este realize operações cognitivas que o levem à compreensão integral do texto.

A partir daí, compreende-se bem, já na década de 1980, o desenho de uma nova orientação nos estudos do texto, com a tônica nas operações de ordem cognitiva, dispondo-se de modelos mentais de operações. Essa abordagem, denominada "procedural", destaca que os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados na memória quanto aos diversos tipos de atividades de vida social, que necessitam ser ativados.

A partir dos anos 2000, retoma-se o conceito de *referência* para discutir seu alcance. Nesse contexto, o conceito de *referência* pura e simples é substituído pelo de *referenciação.* Enquanto a primeira é uma noção mais gramatical, no sentido tradicional de designação extensional de referentes no mundo biossocial, a segunda tem um caráter basicamente pragmático-discursivo. Desse ponto de vista, considera-se que a referência não corresponde a uma etiquetagem apriorística entre linguagem e mundo, como se, entre ambos, houvesse uma relação biunívoca, mas sim, é tida como aquilo que designamos, representamos,

sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade. Sob tal pensamento é, então, mais adequado falar de *referenciação* e não de *referência*, de modo a ressaltar a noção de processo que caracteriza a ideia de referir, visto que não cabe aos referentes um estatuto ontológico: tanto as categorias discursivas quanto as cognitivas podem evoluir e se modificar de acordo com uma mudança de contexto ou de ponto de vista.

Os teóricos que se ocupam dessa matéria se situam basicamente em duas posições quanto ao estudo da referência: uma, mais tradicional, é concebida segundo uma perspectiva lógico-semântica (linguagem como representação extensional – dêitica, apontadora - da realidade objetiva e circundante e referência como processo de correspondência) e outra, baseada em uma perspectiva sociocognitiva interacionista, mais recente, concebe a referência como um contrato discursivamente produzido.

Dessa forma, a *referenciação* como atividade discursiva, "implica uma visão não referencial da língua e da linguagem (KOCH: 2004, p. 53), contrastando com a noção de *referência*, por ir além da "simples representação extensional dos referentes do mundo extramental" e designar os referentes como *objetos-de-discurso* e não como *objetos- de-mundo*. (KOCH: 2004, p. 57).

Nesse breve percurso traçado, pode-se observar uma sequência de pesquisas que orientaram os estudos de linguagem para elucidar questões ligadas ao uso e à função interativa da linguagem, fornecendo, inclusive, uma base adequada para um relacionamento mais sistemático com outras teorias que se ocupam do discurso, como a Análise do Discurso, por exemplo.

Sobre a Teoria Semiolinguística do Discurso

A *Teoria Semiolinguística* é uma das interfaces da Análise do Discurso (AD), criada por Patrick Charaudeau, a partir dos anos 1980. Ao apresentar as três problemáticas da AD - *cognitiva*, *comunicativa* e *representacional* – as quais constituem linhas teóricas distintas nos estudos de Análise do Discurso, o linguista declara atender a essas três problemáticas, segundo os objetivos de análise: atende à *comunicativa*, já que aborda os fatos do discurso por suas condições situacionais de produção; à *representacional*, uma vez que o trabalho de reconhecimento das estratégias discursivas deve resultar na descrição dos "imaginários sociodiscursivos" de base e, enfim, à *cognitiva*, já que a análise é desenvolvida por meio de categorias que o autor chama de *semiolinguísticas* (CHARAUDEAU:1999, p.34-42).

Mas, afinal, o que é "Semiolinguística"?

É o próprio Charaudeau (1996, p.3) que define os objetivos da AD nessa linha de pesquisa, quando diz que a AD

> *se dá por objetivo analisar a linguagem em ação, os efeitos produzidos por meio do seu uso, o sentido social construído e que testemunha a maneira pela qual os grupos sociais instauram seus intercâmbios no interior de sua própria comunidade e com outras comunidades estranhas.*

Contribui, portanto, esse modelo de análise para mostrar como se estrutura discursivamente o social, como o discurso é portador de normas que sobredeterminam o indivíduo que vive em coletividade, ao mesmo tempo em que é revelador das possíveis estratégias que lhe permitem singularizar-se.

É fundamental, portanto, nessa teoria, a relação da língua com a imagem do mundo por ela refletida. Analisando esse tipo de relação, Charaudeau (2005) parte do processo de *semiotização do mundo*, duplo

processo, uma vez que se desdobra em um processo de *transformação* e outro, de *transação*, que é base da construção do *contrato de comunicação*.

O *processo de transformação* compreende quatro tipos de operação: a *identificação*, a *qualificação*, a *ação* e a *causação*. Na *identificação*, os seres do mundo são transformados em "identidades nominais", já que é necessário apreender, no mundo natural, os seres materiais ou ideais, reais os imaginários para que se possa conceitualizá-los e nomeá-los; na *qualificação*, os seres do mundo são transformados em "identidades descritivas", pois têm propriedades e características que os especificam; na *ação*, os seres do mundo são transformados em "identidades narrativas", agem, ou são levados a agir, inscrevendo-se em esquemas de ação conceitualizadores e, na *causação*, os seres, com suas qualidades, agem ou sofrem a ação em razão de certos motivos que os inscrevem em uma cadeia de causalidade. A sucessão de fatos no mundo é explicada em "relações de causalidade".

O *processo de transação*, por outro lado, realiza-se de acordo com quatro princípios: da *alteridade*, da *pertinência*, da *influência* e da *regulação*. O *princípio da alteridade* postula que todo ato de linguagem é um fenômeno de troca entre dois parceiros que devem-se reconhecer semelhantes (saberes partilhados, finalidades comuns) e diferentes (cada um desempenha um papel particular: de sujeito emissor-produtor de um ato de linguagem – o *sujeito comunicante* - e de sujeito receptor-interpretante deste ato de linguagem – o *sujeito interpretante*). Dessa forma, cada um dos *parceiros* está engajado em um processo recíproco (mas não simétrico) de reconhecimento do outro. Esse princípio é o fundamento do aspecto contratual de todo ato de comunicação, pois implica um reconhecimento e uma legitimação recíprocos dos parceiros

entre si. Segundo o *princípio da pertinência*, os *parceiros* devem partilhar os saberes contidos no ato de linguagem em questão (saberes sobre o mundo, sobre os valores psicológicos e sociais). Esse princípio exige que os atos linguísticos sejam apropriados ao seu contexto e à sua finalidade. De acordo com o *princípio da influência*, o sujeito produtor de um ato de linguagem visa a atingir seu parceiro seja para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento. Por sua vez, o sujeito receptor de um ato de linguagem sabe que é o alvo da influência. Finalmente, o *princípio da regulação* está estreitamente ligado ao da *influência*, pois a toda influência pode corresponder uma contra influência. No *princípio da regulação*, os *parceiros* "regulam" o jogo de influências para que a troca persista. Para isso, recorrem a estratégias no interior de um quadro situacional que assegurem uma intercompreensão mínima, sem a qual a troca não é efetiva.

Apesar de se realizarem segundo procedimentos diferentes, os *processos de transformação* e *de transação* são solidários um ao outro - solidariedade hierarquizada: o *princípio de pertinência*, por exemplo, exige um saber comum, construído em torno do *processo de transformação – operação de identificação*, *qualificação* etc.

A *semiotização* do mundo é, portanto, um processo de (re)significação do mundo, pois, como diz Lya Luft (2004) "viemos ao mundo para dar nome às coisas: dessa forma nos tornamos senhores delas ou servos de quem as batizar antes de nós."

Passamos, assim, por meio das palavras e dos textos, de um *mundo real* a um *mundo representado.*

Intervenções didático-metodológicas

Nesta seção, pretendemos (re)formular - a partir de uma análise crítica centrada em uma perspectiva discursiva - alguns conceitos gramaticais apresentados frequentemente nos livros didáticos e nas aulas de Português. Sob esse viés, aproveitaremos algumas lições não só da LT como da AD.

Linguística do Texto e Análise Sintática

A Sintaxe se preocupa não só com a questão das **funções**, isto é, o papel que as palavras desempenham na frase, mas também com a questão das **relações** que se estabelecem entre essas palavras. A **Sintaxe das Funções** se biparte em **analítica**, ou conhecimento das funções uma por uma; e **sintética**, ou **emprego das formas**, em que depois de conhecidas e reconhecidas as funções, trata-se de saber que funções ou papéis podem desempenhar as diversas espécies de palavras – substantivo, adjetivo, pronomes, conectivos – ou que valor podem ter dentro da frase nesta ou naquela situação (CHAVES DE MELO, 1978). Assim é que dizemos que um substantivo pode ser sujeito, ou objeto direto etc.; ou que o indicativo presente pode valer como futuro próximo (*Vou a São Paulo domingo*), o que se configura como estudo de "Morfossintaxe".

Nesta abordagem, trabalharemos com a "sintaxe analítica", ou seja, com a análise sintática. Para tanto, selecionamos alguns aspectos de cunho sintático que julgamos pertinente discutir.

O estudo da sintaxe apresenta pontos bastante controvertidos, dentre eles, a (in)adequação da hierarquia e da terminologia vigentes, em relação aos "termos da oração" descritos nas principais gramáticas de Língua Portuguesa. Por exemplo, o critério de distribuição dos termos da

oração em *essenciais*, *integrantes* e *acessórios*, como a própria nomenclatura indica, parece vincular-se à sua dispensabilidade ou não dispensabilidade de emprego. Assim, os *essenciais* seriam os absolutamente indispensáveis; os *integrantes*, indispensáveis em algumas situações, mas não em outras e os *acessórios*, aqueles inteiramente dispensáveis. Não parece, no entanto, ser satisfatório tal critério, já que apresenta algumas contradições. Tomemos, por exemplo, o caso de determinados adjuntos adnominais e de complementos nominais. Os primeiros, por serem acessórios, seriam dispensáveis e os segundos, por serem integrantes, indispensáveis. Vejamos os casos seguintes:

(1) A perna <u>da cadeira</u> quebrou.

(2) A confirmação <u>da fuga</u> trouxe-lhe profunda tristeza.

Como se pode observar, a estrutura dos sintagmas sublinhados é a mesma, relacionando-se ambos com o termo imediatamente precedente. O primeiro é classificado como adjunto adnominal e o segundo, como complemento nominal, o que nos leva a concluir que enquanto *da fuga*, como "termo integrante", faz falta para a compreensão do enunciado, *da cadeira,* na condição de termo acessório, não o faz, não alterando, com a sua retirada, o conteúdo que se quer transmitir. Mas será isso mesmo? Ora, salta aos olhos a incongruência de semelhante afirmação, pois, se eliminarmos o sintagma *da cadeira*, haverá sério prejuízo à mensagem, resultando em um sentido inteiramente diferente do pretendido na mensagem original.

Conclui-se, portanto, que não há, do ponto de vista discursivo e comunicativo, termos mais ou menos importantes (in)dispensáveis. Os termos de um enunciado são indispensáveis, apenas da perspectiva de quem os enuncia e de quem irá interpretá-los.

Outro problema sintático relacionado ao cenário discursivo é a considerada (por muitos professores) desnecessidade de distinção entre complemento nominal e adjunto adnominal, quando sabemos - ou deveríamos saber - que essa questão tem forte ligação com a interpretação textual.

Tradicionalmente, separam-se complemento nominal e adjunto adnominal na base das seguintes distinções hierárquicas: o complemento nominal completa "nomes" (substantivos, adjetivos e advérbios de natureza nominal[18]); no caso de referir-se a substantivos, completa somente os abstratos; é regido por diferentes preposições; apresenta uma relação de paciente, alvo em relação ao nome que complementa. Já o adjunto adnominal completa apenas substantivos, podendo esses serem abstratos ou concretos; é regido apenas pela preposição "de" e mantém relação de agente com o termo a que se refere. Tomemos emprestado a Henriques (2008, p. 75) o seguinte exemplo:

Em 1958, não gostei da convocação **de Zagalo**, mas em 1998 gostei da convocação **de Zagalo**.

Explicação:

- ✓ Em 1958, Zagalo era um jogador (Alguém convocou Zagalo): **de Zagalo** é C.N.
- ✓ Em 1998, Zagalo era o técnico (Zagalo convocou alguém): **de Zagalo** é A.A.

A expressão "convocação de Zagalo" é a mesma nas duas situações, daí, talvez, alguns julgarem improcedente que se faça distinção

[18] Vale lembrar aqui a distinção entre advérbios de natureza pronominal - alguns advérbios de lugar e de tempo, respectivamente, as séries dêiticas *aqui, aí, ali* e *hoje* e *agora* – e advérbios de natureza nominal, em *-mente*, de formação românica (MATTOSO CÂMARA, 1976).

entre complemento nominal e adjunto adnominal, podendo ser chamados simplesmente de “complementos nominais”. Não é essa a nossa opinião, pois há uma evidente diferença de sentido advinda da distinção sintática em tela. Se passarmos por todos os critérios já elencados para distinguir essas duas funções sintáticas, chegaremos a um impasse: o sintagma “de Zagalo” completa um substantivo, abstrato, regido pela preposição “de”, o que atenderia às duas funções. Apenas pela perspectiva semântico-discursiva esse impasse sintático será resolvido, ou seja, é preciso recorrer à noção do que é “agente” (viés mais subjetivo) e “paciente” (viés mais objetivo) e ao conhecimento de mundo partilhado pelos interlocutores (um dos elementos responsáveis pela coerência textual) para saber que, em 1958, Zagalo era jogador da seleção brasileira de futebol e, em 1998, era técnico da mesma seleção. Portanto, em 1958, como jogador, foi convocado (paciente > complemento nominal) e, em 1998, como técnico, convocou (agente > adjunto adnominal).

Voltando à questão da inconsistência na nomenclatura dos termos da oração, vamos, agora, ater-nos aos termos ditos “principais” – o sujeito e o predicado.

“Sujeito" é uma noção gramatical e não semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre com os nomes de a*gente* e *paciente*. Assim, o sujeito pode não ser necessariamente o agente do processo designado pelo núcleo verbal, como ocorre na voz passiva. Consideremos, por exemplo, algumas orações em que se empregue o verbo “quebrar”. Esse verbo expressa uma relação que envolve vários elementos tomados como argumentos: um agente e um paciente ou, ainda, um instrumento e uma causa, cada um desses em uma relação

específica. A sintaxe das línguas naturais permite que o falante use esse esquema sob diferentes pontos de vista.

Imaginemos uma situação em que uma criança, jogando bola na rua, quebre a vidraça de uma casa. O dono da casa que teve a vidraça quebrada vai tomar satisfações com a mãe do menino que fez a travessura. A mãe tenta contornar o problema. Vejamos o diálogo, respectivamente, nos exemplos (4) e (5):

(3) Seu filho quebrou a minha vidraça. (voz ativa; foco no agente da ação)

(4) Não se preocupe, senhor, a vidraça foi quebrada, mas vamos consertá-la. (voz passiva, foco no paciente da ação)

É importante destacar a diferença de foco, ou mudança de perspectiva, nos dois enunciados. No exemplo (4), que reproduz a fala do dono da casa, o foco incide no agente e em sua ação; já no (5), que retrata o discurso da mãe do menino, o agente da ação (agente da passiva) foi descartado, o que nos leva à observação de que a diferença entre ativa e passiva reside na questão da "focalização" (um dos fatores responsáveis pela coerência, segundo Koch; Travaglia (2002, p. 88). Vale lembrar, inclusive, que o emprego da voz passiva é uma das estratégias de impessoalização (ABREU:2004, p.69,70).

Tomaremos, agora, para análise, estruturas ativas, ou seja, aquelas consideradas de um ponto de vista que prioriza a ação e o agente que a realiza:

(5) O menino pintou o quadro.

(6) Quem pintou o quadro?

(7) Quem usou a aquarela pintou o quadro.

Outra ocorrência interessante é a de, mantendo-se a estrutura ativa, marcar-se, porém, que se está falando do "quadro" – o tópico, mas não o sujeito gramatical:

(8) O quadro, quem pintou?

(9) O quadro, o menino (o) pintou.

Vale lembrar, a respeito dos exemplos (9) e (10), a inadequação da definição de sujeito em algumas renomadas gramáticas da Língua Portuguesa. Comparando-se tal definição, em muitas dessas gramáticas, observa-se que todas se assemelham, pois se pautam sempre na afirmação de que o sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração, ou de quem se diz alguma coisa, não sendo, portanto, definições satisfatórias para a identificação desse termo da oração. Nos exemplos referidos (9 e 10), faz-se uma declaração sobre "o quadro", no entanto, o sujeito gramatical está representado, respectivamente, por "quem" e por "o menino".

Vejamos mais um caso de discrepância entre conceitos:

(10) Havia muitas pessoas na praia.

Nesse exemplo, diz-se que a oração não tem sujeito, já que o verbo *haver* neste sentido é impessoal. Ocorre, aí, um fato, no mínimo, curioso. Como sabemos, nesses casos, trata-se de uma oração de sujeito inexistente. Ora, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, o sujeito é um dos termos "essenciais" da oração e, sendo assim, não poderia faltar... Trata-se, portanto, de uma *oração-não-oração* no dizer de Carone (1991:73), já que, em lógica, "essencial" se opõe a acidental", não podendo, portanto, deixar de existir...

Vale transcrever, nesse sentido, a citação de Hauy (1994:24), que também aponta para a inconsistência dessa nomenclatura:

> *Assim, a Gramática considera 'sujeito' e 'predicado' como 'termos essenciais' da oração e, portanto, de igual valor lógico, mas ao mesmo tempo e contraditoriamente, no caso do sujeito e predicado representados por orações (orações subordinadas substantivas subjetivas), classifica um deles como 'principal' e outro como' subordinado'.*

Voltando à questão das definições, parece-nos que as de Bechara (1999) e Mattoso Câmara (s/d) tocam em pontos que merecem esclarecimento. Segundo Mattoso Câmara (s/d, p. 365), o sujeito é o "termo da oração, que como determinado desse sintagma se articula com o predicado como determinante." Trata-se de uma questão complexa, porque para alguns estudiosos, como Câmara, o sujeito é o termo determinado ou subordinante do predicado, que, por sua vez, é o determinante ou subordinado e, para outros estudiosos, o sujeito é o termo determinante ou subordinado ao predicado, termo determinado ou subordinante.

Quem defende a primeira possibilidade apoia-se no mecanismo da concordância, segundo o qual é o sujeito que desencadeia a concordância, levando o verbo a concordar com ele. Os adeptos do segundo ponto de vista defendem que é no predicado que se encontra o elemento ao qual todos os outros se associam: o verbo. Assim, o sujeito, tanto sob a forma lexical, quanto sob a forma supra lexical (oração) estará sempre subordinado a uma base verbal.

Já segundo Bechara (1999, p. 409),

> *"chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. É, na realidade, uma explicitação léxica*

> *do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal.".*

Nesse caso, trata-se da distinção que se deve estabelecer entre *sujeito verbal e sujeito oracional.* O primeiro - diferentemente do segundo, que é uma unidade significativa livre - não pode ser considerado termo da oração, já que é intraverbal, manifestado por uma *forma presa* (sufixo número-pessoal); o segundo funciona como um complemento que se associa à base verbal, tal como os demais complementos e, como termo complementar do verbo, pode faltar. Afirma-se como necessário, então, o sujeito verbal obrigatório pelas formas finitas do verbo, já que é representado pelo sufixo flexional de número e pessoa. O sujeito oracional é o termo que funciona como ponto de partida do processo verbal, respondendo à pergunta: *Que/Quem faz*?

O sujeito verbal e o sujeito oracional podem ser correferenciais. Podem remeter para uma mesma realidade do mundo bio-social, mas, ainda assim, são perfeitamente distinguíveis:

(12) Os alunos fizeram greve.

SV: Sufixo de 3ª pessoa do plural

SO: Os alunos

(13) Nós queremos trabalhar.

SV: Sufixo de 1ª pessoa do plural

SO: Nós

(14) Queremos trabalhar.

SV: Sufixo de 1ª pessoa do plural

SO: não há

Do ponto de vista semântico, os sujeitos verbal e oracional admitem graus variáveis de indeterminação quanto ao referente:

(15) Telefonaram para você.

SV: Terceira pessoa do plural

SO: Não há

(15) Há muitas reclamações.

SV: Terceira pessoa do singular

SO: Não há.

No último exemplo, a indeterminação encontra-se em grau máximo e diz respeito ao referente a que o sujeito está ligado. Há necessidade, portanto, que se faça distinção entre sujeito (verbal, oracional) e referente, pois só o primeiro é linguístico; o referente é extralinguístico porque depende do contexto situacional.

Ainda em relação à indeterminação, tem-se, como um dos casos de sujeito indeterminado, a presença do verbo (ou do auxiliar, se houver locução verbal) na 3ª pessoa do plural, sem referência a seres determinados.

Duas questões chamam a atenção quanto a esse caso:

1ª) deve-se levar o aluno a uma leitura proficiente do enunciado em tela para verificar se, realmente, não há um referente (de 3ª pessoa do

plural) mencionado anteriormente, o que caracterizaria um caso de sujeito de "sujeito oculto"[19].

2ª) pode-se (e deve-se, tendo em vista a proposta de um ensino de gramática reflexiva, com foco no viés discursivo) relacionar esse fato sintático ao processo da "elipse", um dos mecanismos da coesão gramatical referencial, ao lado da "anáfora" e da "catáfora". Tal enfoque permite associar Gramática e Linguística Textual.

Vale comentar, em relação aos estudos dos elementos fóricos, na passagem da Linguística do Texto para a Análise do Discurso, que não se produz uma ampliação da noção de anáfora, como acontece na passagem do estudo frasal para o textual, mas uma modificação de paradigmas teóricos. Na perspectiva da Análise do Discurso, Indursky (1997)[20] propõe uma concepção de anáfora que difere daquela proposta nos estudos frasais e textuais. A autora percebe que as anáforas, apesar de retomarem um item lexical presente no texto, não possuem necessariamente uma referência integral em relação a esse item. É necessária a apreensão da *condição de produção* do discurso, a fim de que se obtenha o *efeito de sentido* que a anáfora discursiva está produzindo.

Para estudar o *efeito de sentido* entre os elementos fóricos, a autora concebe a anáfora como uma retomada não só de itens lexicais internos ao texto ou relacionados ao contexto imediato da situação comunicativa, mas também de elementos do interdiscurso. Indursky (1997, p. 719) afirma que tanto os interlocutores quanto o referente não são um reflexo

[19] A despeito de polêmica em torno da nomenclatura de" sujeito oculto" (alguns professores consideram que o sujeito não está expresso, mas que não é oculto por estar marcado na desinência verbal), optamos por mantê-la.
[20] INDURSKY, F *Da anáfora textual à anáfora do discurso.* Anais do 1 Encontro do CelSul, vol. 2, Florianópolis, 1997.

da situação empírica, mas uma representação discursiva marcada pela ideologia.

As construções anafóricas, dentro da perspectiva discursiva, não só retomam como também podem construir o referente. Isso se deve ao fato de elas estarem relacionadas aos *já-ditos* que fazem parte do interdiscurso específico do discurso em que estão inseridas. A anáfora discursiva apresenta, então, um comportamento misto, estabelecendo relações tanto endofóricas quanto exofóricas, pois retoma *um dito na superfície textual e um já-dito* [...] *na exterioridade do texto*[21]. Dessa forma, a anáfora discursiva estabelece ligação entre elementos presentes na materialidade linguageira e elementos ausentes, recuperáveis apenas no interdiscurso.

3.2 Análise do Discurso *(semiotização* do mundo) e classes gramaticais

No trabalho com textos, de acordo com Charaudeau (2005), começaremos por delimitar dois universos, para, a seguir, precisar como passar, por meio da língua, de um desses universos ao outro, isto é, como passar do universo de um *mundo real* ao de um *mundo representado*, ou seja, de um mundo a significar a um *mundo significado.*

Nesse percurso, há dois processos fundamentais: *processo de representação* ou *nomeação* e o *processo da expressão***.**

O *processo de representação* se refere à possibilidade de a língua representar os constituintes básicos do mundo real: *seres*, *processos* e *atributos*. As operações de nomear seres, processos e atributos denominam-se, respectivamente, *operação de designação*, *operação de atuação* e *operação de atribuição*.

[21] Idem, p. 720.

Já o *processo de expressão* se refere às operações linguísticas que tornam capaz a inclusão de *seres*, *processos* e *atributos* em enunciados, já que os vocábulos têm primariamente um *sentido de língua*, ou seja, um sentido virtual, potencial, que só se atualiza, passando a ter um sentido concreto, real, ou melhor, um *sentido de discurso*, por meio de operações linguísticas que os insiram em enunciados. São essas operações a *operação de identificação*, realizada pelos determinantes, a *operação de conexão*, realizada por conectores de vários tipos e a *operação de modalização*, que inclui a opinião ou ponto de vista do enunciador sobre o conteúdo veiculado no texto[22].

Os processos e mecanismos de *semiotização* do mundo podem ser articulados a um ensino/aprendizagem mais proficiente de Língua Portuguesa, como alternativa à metodologia repetitiva e insatisfatória ainda hoje praticada em muitas escolas, calcada em estudos taxionômicos mecânicos e nada produtivos, como, por exemplo, o das classes de palavras. Em outras palavras, o que tem ocorrido até hoje, no ensino da língua materna, claro que com algumas exceções, é a aprendizagem da gramática dissociada do texto, ou seja, o "ensino compartimentalizado" da gramática e do texto.

Carneiro (2005) apresenta proposta de uma *Gramática textual de língua portuguesa para o ensino médio*, em que operacionaliza a articulação do texto com a gramática. Essa proposta foi elaborada, segundo o autor, com a preocupação de unir dois pontos importantes:

> *1º) os novos conhecimentos linguísticos da área textual que se voltam prioritariamente para a estruturação dos vários modos de organização discursiva e tipos textuais, destacando as marcas linguísticas fundamentais de cada um deles;*

[22] Carneiro (1996, p. 81 e 82) apresenta, de forma bastante didática, as operações do *processo de transformação*.

> *2º) os conhecimentos tradicionais sobre a linguagem (...) voltados para o interesse textual. (CARNEIRO, op. cit, p.59)*

É nesse segundo ponto, referente aos conhecimentos tradicionais sobre a linguagem, que pretendemos nos deter. Como trabalhar esses conteúdos de modo mais produtivo para os alunos, aproximando texto e gramática?

Primeiramente, será necessário situarmo-nos face ao "problema" atual do que quer dizer ensinar gramática nos níveis fundamental e médio.

Conforme Oliveira (2001, p.1), há uma gama de atitudes a respeito do ensino de gramática na escola, que vai desde o *normativismo* extremo até o *laissez-faire* radical. Em outras palavras, ensinar uma gramática normativa e prescritiva rígida, ou não ensinar mais gramática.

Os dois extremos, como sempre, são equidistantes da verdade. Pretendemos, portanto, operacionalizar o meio-termo entre eles, oferecendo ao professor estratégias de "como ensinar a gramática na escola". Ao dizer isso, expressamos a nossa posição: não se trata de não ensinar mais gramática, mas sim, de QUE gramática ensinar na escola. Daí, a pertinência, nesta pesquisa, da interseção do binômio gramática e discurso, concebendo-se *discurso* como "a inclusão de um texto em seu contexto" (ADAM: 1999, p.39). Confirma-se, desse modo, a nossa preocupação com o estudo e a análise dos conhecimentos tradicionais sobre a linguagem, mas voltados para o interesse textual.

A importância da interseção texto /gramática tem sido posta em relevo por muitos linguistas. Halliday (1994, p. xvii), por exemplo, declara que

> *um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical. Mas os significados são realizados por meio de fraseados; e, sem uma teoria dos fraseados – isto é, uma*

> *gramática – não há como tornar explícita a interpretação do sentido de um texto. Então o interesse atual da análise do discurso está, de fato, em criar um contexto em que a gramática tenha um lugar central (tradução livre da autora)*[23]

Neste ponto, retomamos o que dissemos acima sobre a articulação entre os mecanismos do processo de *semiotização* do mundo e o estudo de fatos da língua.

A gramática tradicional sempre distribuiu os vocábulos da língua em classes segundo critérios morfológicos, sintáticos e semânticos. Sob essa perspectiva, os vocábulos estão ligados a funções básicas:

a) *função de nomeação*: classes encarregadas de nomear os seres do mundo (entidades), as ações de que participam ou os estados em que se encontram (processos) e as qualidades ou circunstâncias de entidades e processos (atributos). Sem muita dificuldade, já se pode perceber aí a relação com as classes de palavras tradicionais: substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, respectivamente;

b) *função de atualização*: classes encarregadas de situar o nome em uma situação linguística em que esteja associado a um referente (determinante), ou seja, se desejarmos dar aos nomes uma existência textual, é indispensável que os façamos acompanhar de outros vocábulos que os transformem de "elementos de língua", em "elementos de discurso", função dos

[23] Texto original: *A text is not a semantic unit, not a grammatical one. But meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings – that is, a grammar – there is no way of making explicit one's interpretation of the meaning of a text. Thus the present interest in discourse analysis is in fact providing a context within grammar has a central place.*

determinantes, que correspondem às tradicionais classes dos artigos, numerais e pronomes adjetivos;

c) *função de relação*: classes encarregadas de estabelecer conexão entre elementos ou estruturas do texto. Trata-se dos conectores – basicamente, preposições e conjunções[24];

d) *função de modalização*: palavras que indicam o ponto de vista do enunciador sobre o conteúdo veiculado no enunciado. Nesse caso, não se pode estabelecer a relação com as classes de palavras tradicionais, já que a expressão de um ponto de vista pode ser expressa por meios diversos.

Com o intuito de tornar mais visível e concreta essa abordagem, apresentamos, a seguir, o esquema proposto por Charaudeau (2018), que articula essas funções aos Modos de Organização do Discurso CHARAUDEAU, 1992):

[24] Há outras formas, além das que a gramática tradicional considera como conectivos - preposições, conjunções e pronomes relativos - que funcionam como elementos de conexão entre palavras, frases ou blocos de textos, a que chamamos de “conectores” ou “articuladores textuais”.

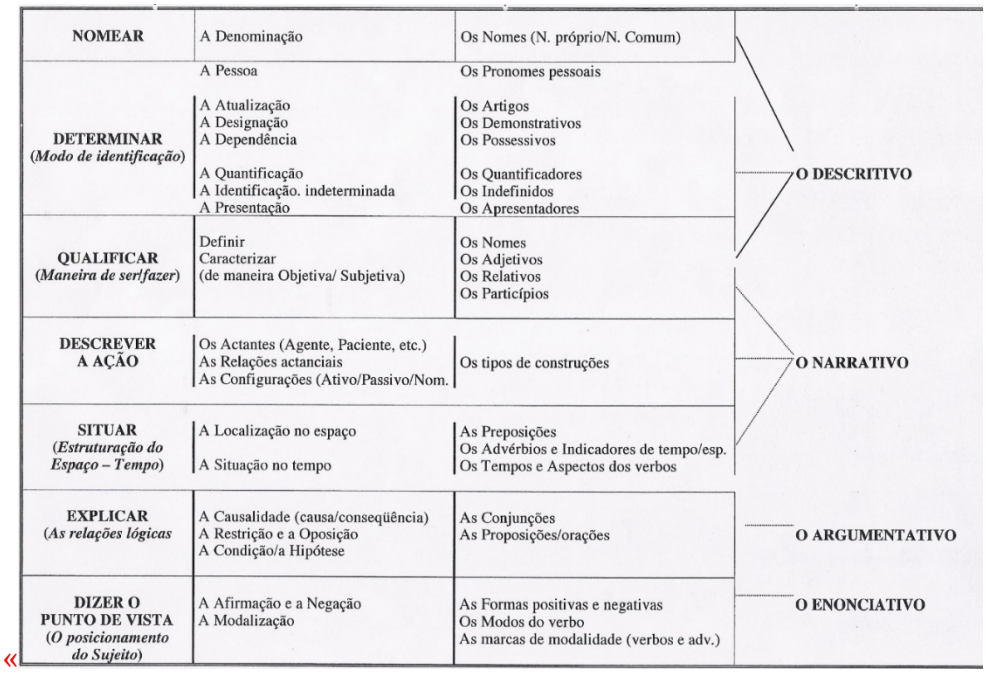


Figura 2**. Categorias do Discurso / Categorias da Língua**

Com esse recorte semântico–sintático-formal, torna-se viável um estudo da gramática relacionada ao texto, mas sob um novo prisma, uma vez que, na tradição gramatical, os aspectos semântico-contextuais são colocados em segundo plano, o que contribui muito pouco para explicitar os processos de organização do discurso e a relação entre as categorias da língua e as categorias do discurso.

Palavras finais

Neste breve estudo, não nos preocupamos muito com classificações e definições gramaticais, mas sim, com o foco de atenção para o exame de fatos da gramática do Português à luz de reflexões analíticas e críticas. Não queremos dizer, com isso, que se deva abandonar os pressupostos da gramática tradicional, mas sim, que se deva melhor delimitá-los, ou até mesmo ampliá-los, observando que os

resultados de uma análise semântico-discursiva devem ser o pano de fundo para uma análise morfossintática.

Nessa prática, procuramos nos valer bastante das conhecidas "atividades epilinguísticas" preconizadas pelo Prof. Carlos Franchi (2006), por entendermos que tal prática leva ao aprofundamento de conteúdos ensinados, ao operar sobre a própria linguagem, encorajando o discente a fazer hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua, experimentando e investindo nas formas linguísticas.

Assim, será positivo o resultado da atividade pedagógica, levando o aluno a um conhecimento verdadeiro da sua língua, pautado em sua própria experiência, e não na decoreba de classificações e fórmulas.

Referências

ADAM, J. M. *Linguistique textuelle.* Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

ABREU, Antônio Suárez de. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 2004.

AZEREDO, J. Carlos. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2000.

BECHARA, E. *Moderna gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CARNEIRO, Agostinho Dias. Uma sinopse de uma gramática textual. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.) *Da língua ao discurso – reflexões para o ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. CARNEIRO, Agostinho Dias. Atualização discursiva dos nomes próprios. In: SANTOS, Leonor Werneck dos (org.). *Discurso, coesão, argumentação*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. 3ª ed., São Paulo: Ática, 1991.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: das categorias da língua às categorias do discurso. Palestra proferida em junho de 2018, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS,

Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.) *Da língua ao discurso – reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, Hugo; PIRES, Sueli; CRUZ, Amadeu Roselli; MACHADO, Ida Lúcia (orgs.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso.* Belo Horizonte: Núcleo de Análise do discurso, FALE-UFMG: Carol Borges Editora, 1999.

_____. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho (Org.)*O discurso da mídia.* Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

_____*. Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

CHAVES DE MELO, Gladstone. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 3ªed., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2nd edition, London: Arnold, 1994.

HAUY, Amini Boainain. *Da necessidade de uma gramática-padrão da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1994.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Sintaxe* – estudos descritivos da frase para o texto. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

KOCH, Ingedore. V. G. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____.; TRAVALIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002.

LUFT, Lya. A força das palavras. In: Ponto de vista. Revista *Veja*, 14 de julho de 2004, p. 20.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português - múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MATTOSO CÂMARA, *Joaquim. Dicionário de Filologia e Gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon [s.d.]

_____. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Modos de organização do discurso, tipos de textos e gêneros textuais. In:.*Língua portuguesa. Visão discursiva.* Descrição do português à luz da Linguística do texto. Pós-Graduação – Ensino à distância. 2ª ed., Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras. EB /CEP – Centro de Estudos de Pessoal, 2001.

VAN DIJK, T. A. *Some aspects of textgrammars*. The Hagu: Mouton, 1972.

ENUNCIADOS DE COMANDO: INSTRUMENTOS MEDIADORES DO AGIR EDUCACIONAL

Elvira Lopes Nascimento
elopes@sercomtel.com.br

Edna Pagliari Brun
ednapbrun@gmail.com

Considerações iniciais

Definidas como um gênero textual/discursivo cujo propósito é instruir o aluno para a realização de atividades escolares em geral, os enunciados de comando, designados por Riestra (2004, 2008) como *consignas* (termos que se intercalarão daqui por diante), podem ser um dispositivo didático relevante na mediação entre o sujeito aluno e o conhecimento, pois possibilitam a organização das ações mentais dos aprendizes, sendo, ao mesmo tempo, uma ação de linguagem e um instrumento cultural, ambos propulsores de desenvolvimento na inter-relação pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 1991). Como formadoras de professores, é justamente pelo potencial organizador desse gênero, ou seja, por se constituírem como instrumentos culturais mediadores, que elegemos as consignas como objeto de nossa investigação. Para compreendermos o potencial das consignas, tomamos como fio condutor de nossas reflexões os postulados bakhtinianos a respeito do "enunciado concreto".

Se considerarmos o termo "enunciado", em russo *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de

expressar, de exprimir pensamentos, sentimentos etc. em palavras[25], concluímos que o sentido dado por Bakhtin (2003) ao termo "enunciado" remete ao ato concreto de uso da linguagem e nos leva a observar a natureza sócio-histórica da enunciação, constitutivamente ligada a enunciações que já ocorreram e a outras que ainda irão ocorrer. O enunciado concreto, portanto, é a "unidade real da comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2003, p. 269). Como tal, exige autoria, pressupõe um acabamento determinado pelo querer-dizer do enunciador, pelo objeto temático em questão e pelo gênero que possibilita a atitude responsiva do outro. Assim delimitado por fronteiras demarcadas pela alternância dos sujeitos em interação, o enunciado concreto pressupõe expressividade, estilo e posição valorativa com relação aos contextos reais. A partir desse quadro, Bakhtin (2003) aponta os determinantes do enunciado concreto, cuja base está na dimensão dialógica da linguagem: a contraposição eu-outro, que estabelece a alternância dos sujeitos do discurso, o acabamento específico do enunciado, a relação do enunciado com o enunciador e com outros parceiros da interação.

Entre esses determinantes, a alternância dos sujeitos ocorre por meio da réplica. As réplicas, pensadas como reações-respostas a enunciados anteriores (e também aos posteriores) ocorrem em diferentes tons: de recusa, de confirmação, de complementação etc. No contexto específico das consignas, entendemos que os enunciados de comando que as materializam conduzem a reações-respostas traduzidas em formas de agir, pois também as compreendemos como enunciados concretos de comando injuntivos.

Bronckart (1999, p. 225), inspirando-se em Adam (1992), considera a existência da organização dos textos baseada na noção fundamental de

[25] De acordo com nota do tradutor em Bakhtin (2003, p. 261).

sequências textuais [26] que organizam linearmente o texto. O autor defende a hipótese da existência dos segmentos às vezes chamados de *injuntivos*, cuja organização recai sobre ações e não sobre objetos. Esses protótipos autônomos de segmento descritivo podem ser chamados de injuntivos, programáticos ou instrucionais e são observáveis em certos gêneros como as instruções de uso, regulamentos, receitas de cozinha etc.

As sequências injuntivas são ligadas a um agir futuro, implicam um querer fazer agir do emissor e ensinam (ou não) o destinatário sobre como a ação deve ser cumprida. Rosa (2003) evidencia que, geralmente, o destinatário tem ciência de que o texto em que predomina a sequência injuntiva o conduzirá, por meio de uma sequência programada de microações, a concluir uma macroação que almeja ou está incumbido por outro de a realizar. Sob esse ponto de vista, considerando capacidades de linguagem a ser desenvolvidas pelos alunos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ponderam que a injunção é da ordem do descrever ações ou instruir/prescrever ações.

No caso específico das consignas escolares, elas são utilizadas pelo professor como uma maneira de determinar aos alunos o cumprimento de tarefas ou de guiá-los no cumprimento delas, como uma forma de regular a aprendizagem dos objetos de ensino. Por sua vez, os alunos as entendem como algo que precisa ou deve ser cumprido por eles. São enunciados de comandos que impelem, portanto, a adoção de atitudes ou comportamentos, na expectativa de que o interlocutor concretize uma situação específica, para a qual se espera que esteja/seja apto.

Dessa forma, ao propormos o estudo de consignas escolares, entendidas como um gênero instrucional, pelo qual se materializam enunciados

[26] Com base na teorização de adam (1992), Bronckart (1999) se restringe a cinco tipos básicos de sequências textuais: sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, mas reconhece que há outras formas de organização sequencial que denomina como scripts e esquematizações.

concretos injuntivos para conduzir a pilotagem da aula, visualizamos a possibilidade de depreender de tal estudo as concepções dos professores sobre seus objetos de ensino, sobre o próprio ensino e a aprendizagem de língua. Sob essa ótica, defendemos ainda que os resultados encontrados podem levar à proposição de ações de formação (inicial e continuada) de professores no sentido de transformar ou reafirmar essas concepções.

Tendo em vista a premissa de que as consignas escolares constituem um enunciado concreto que prescreve, regula, ordena e dirige as práticas de ensino por meio de aspectos-chave que orientam o trabalho do aluno (RIESTRA, 2004), interessa-nos conhecer as relações com o conhecimento que as consignas escolares orais favorecem, a partir dos processos de aprendizagem que promovem. Este artigo tem como objetivo divulgar resultados preliminares de um estudo sob essa perspectiva. Para tanto, propusemos três objetivos específicos para a nossa pesquisa: identificar as características das consignas orais propostas pelo professor sujeito da pesquisa; identificar as operações cognitivo-linguísticas que essas consignas desencadeiam; finalmente, identificar as capacidades de linguagem que mobilizam nos alunos.

Para apresentarmos os resultados obtidos, organizamos o artigo da seguinte forma: na introdução, com vistas nos objetivos de nossa investigação, discutimos a linha-mestra que a conduz. No próximo tópico, ao tratarmos do estado da arte das pesquisas a respeito de consignas, retomamos o contexto em que se situa a problemática referente a esse objeto. Nos tópicos seguintes, expusemos, primeiramente, a fundamentação teórica que trata de outras noções conceituais relativas às consignas de tarefas escolares; e, posteriormente, os procedimentos metodológicos norteadores do percurso analítico. Na sequência destes, detalhamos pontos específicos da análise do tratamento dispensado ao *corpus*; e, por fim, apresentamos algumas considerações a respeito dos resultados encontrados.

Os estudos de consignas: o estado da arte e alguns resultados

As consignas de tarefas escolares se expressam em consignas do trabalho docente e permeiam todos os níveis do sistema educativo (da educação infantil à educação superior) bem como as disciplinas escolares das diversas áreas de conhecimento. Presentes durante toda a interação em sala de aula, concretizam as intervenções do professor em diferentes tipos de atividades com o propósito de propiciar a aprendizagem dos alunos, sendo, portanto, uma das práticas escolares mais correntes no agir docente. Entretanto, é consenso entre os autores que as estudam que a atenção dada a elas no ensino ocorre na proporção inversa a essa frequência.

Ao realizarmos uma breve revisão da literatura (MUÑOZ; SUÁREZ; PONCE, 2015; RIESTRA, 2004, 2008; GARCÍA, 2010; VÁZQUEZ; JAKOB; ROSALES; PELIZZA, 2006; MORO, 2008; CONDITO, 2013; GONZALES, 2010, entre outros), foi possível verificar que, independente dos diferentes aspectos abordados pelos pesquisadores que as tomaram como objeto de pesquisa, é recorrente a constatação de que as consignas de tarefas escolares não constituem um objeto de estudo sistemático nos cursos de formação de professores. Como consequência disso, nós docentes, que nos valemos delas constantemente para a organização da aula e presentificação do objeto de ensino (NASCIMENTO, 2016) para os alunos, muito raramente as usamos de forma consciente, atentando para o alcance dos objetivos didáticos planejados e encaminhados por meio desses enunciados de comando injuntivos.

Assim como Fajre e Arancibia (2000), percebemos que essa opacidade em relação às consignas talvez ocorra porque a intervenção do professor, viabilizada por elas, já se tenha naturalizado. Ou seja, o fato de fazerem parte naturalmente do processo de orientação dos estudantes

em aula e a "ritualização" pela qual passaram ao longo do tempo levam o docente a não fazer uma análise a fim de comprovar se seu ato verbal (escrito ou oral) propiciou (ou não) uma comunicação eficaz na interação com o aluno. Por essas mesmas razões, parece-nos que também não são consideradas pelos docentes em seu trabalho planificado[27], acrescentaríamos.

Essa mesma naturalização e ritualização talvez ainda possa explicar a razão pela qual as consignas são pouco estudas/analisadas. Pesquisa de Barbieri (2009), em que analisa os comandos de atividades de produções textuais elaboradas por professores do 4º ano do Ensino Fundamental, já indicava o número reduzido de estudos sobre elas bem como sobre a relação entre esses enunciados e os textos produzidos pelos alunos.

Nossa busca pelo estado da arte desses estudos revelou ainda que, além do número reduzido, esses trabalhos foram realizados, majoritariamente, por pesquisadores de língua espanhola e tiveram como foco privilegiado as consignas escritas. Os resultados encontrados indicaram que habitualmente esse tipo de consigna não especifica os parâmetros contextuais da produção solicitada, tais como o gênero de texto/discurso da produção e/ou seu propósito comunicativo, o contexto e os participantes da interação, o que fez com que a produção dos alunos não correspondesse aos critérios e aos objetivos pretendidos pelo professor.

Na mesma linha, Atorresi (2005) verificou que os estudantes, muitas vezes, não realizam as atividades a contento, porque, frequentemente, uma mesma consigna escrita permite diversas interpretações devido a indicações ambíguas.

[27] A esse respeito, conferir Felix (2017), que desenvolveu pesquisa sobre plano de trabalho docente e outros instrumentos organizadores do trabalho do professor.

Muñoz *et al.* (2015), por sua vez, comprovaram que essa ocorrência se efetiva por problemas de ordem lexical e textual. Por exemplo, em atividades que requerem do aluno "assinalar", termo utilizado em diversas disciplinas escolares, cuja interpretação parece corresponder a um sentido comum, poderia ser compreendido, no contexto utilizado, como "marcar, ressaltar, identificar, mencionar, explicar, fundamentar, reconhecer", entre outros, confundindo o aluno.

Já no plano textual os autores confirmaram que, quando as consignas indicam várias etapas a serem realizadas, comumente, o aluno realiza apenas uma, pois os comandos não apresentam um mecanismo (mesmo que visual, como indicar as etapas em tópicos separados) advertindo que a consigna é composta por mais de um constituinte, resultando em respostas incompletas.

Assim, o que o aluno produz nem sempre é o esperado pelo docente e pode não ter relação, especificamente, com falta de conhecimento. Aí jaz a importância de o professor ter bem claros os objetivos das atividades no momento de formular ou selecionar consignas, de modo a definir, a partir dos objetivos esperados, as tarefas que irá propor aos alunos.

Sobre o privilégio de consignas escritas como objeto de pesquisa, a despeito da importância da escrita para o desenvolvimento e da relevância inconteste desses estudos, a língua falada sempre se manifesta como a primeira instância de mediação subjetiva e, por isso, permite-nos pensar também na importância que a modalidade oral da língua adquire nos processos de ensino, principalmente, quando da proposição de consignas.

De acordo com Riestra (2004), as consignas escritas sempre se fazem acompanhar de consignas orais, na tentativa de explicar aquelas,

que, por si sós, aparentam não ser suficientes para capacitar o aluno para a realização de determinada tarefa, por isso, neste momento, voltamos nossa atenção para estas. Pelas considerações da autora, parece-nos que as consignas orais seriam subjacentes às escritas ou serviriam apenas de apoio para elas.

No entanto, nossa hipótese é a de que as consignas orais também pertencem ao mesmo gênero instrucional e adquirem a mesma importância ao serem igualmente propulsoras de desenvolvimento, independentemente da escrita, considerando-se o estatuto de que pertencem a outra modalidade distinta da língua e não se bastam apenas como oralização da escrita, como já comprovado pelas Ciências da Linguagem.

Observamos igualmente que, no bojo dos estudos sobre os enunciados de comando, somente os trabalhos de Riestra (2004, 2008) e de Condito (2013) partem de uma problematização das consignas como instrumentos mediadores, portadores de significações historicamente configuradas, tal como também as entendemos, em consonância com as abordagens do Interacionismo Social, do Interacionismo Sociodiscursivo e da Didática das Línguas.

Assim, considerando esse cenário e com a intenção de participar das discussões sobre dispositivos didáticos para letramentos, por um viés que possa trazer contribuições para o agir docente em sala de aula e para a formação de professores, uma vez que esse é nosso contexto profissional, analisamos consignas orais referentes a atividades propostas por um professor da educação básica de uma escola pública brasileira, observadas em aulas da disciplina Língua Portuguesa para o ensino do gênero textual artigo de opinião.

Antes de mais nada, foi necessário conhecer um pouco mais sobre esses enunciados de comando e entendermos teoricamente como se constituem. Dessa feita, passaremos, a seguir, aos aportes teóricos que nos auxiliaram nessa tarefa, principalmente, os propostos por pesquisadores alinhados ao Interacionismo Sociodiscursivo e à Didática das Línguas.

Fundamentação teórica: o que se entende por consignas de tarefas escolares

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) definem consigna como um gênero cuja finalidade é instruir o aluno para a realização de atividades. Tendo em conta que as consignas são um gênero textual/discursivo instrucional, torna-se relevante conhecer as considerações de Silvestri (1995) sobre o discurso instrucional.

Segundo a autora, o propósito comunicacional desse tipo de enunciado é garantir que o interlocutor realize uma ação determinada, por isso, deve ser formulado com precisão e clareza para que a tarefa solicitada seja executada de forma coerente com o que se pede. Além disso, o texto instrucional deve levar o outro a desenvolver determinadas condutas, ações ou adquirir conhecimentos que não possui, ou seja, a instrução deve organizar e regular processos mentais e atividades por meio de prescrições sistemáticas e ordenadas.

Na mesma direção, Riestra (2004) assevera que a elaboração dos textos das consignas, defendidas por ela como um objeto complexo que envolve tanto os campos de estudos das Ciências da Linguagem como da Psicologia, requer um nível de precisão e elaboração também complexo.

Ao discorrerem sobre os gestos profissionais do trabalho docente, Aeby-Daghé e Dolz (2008) ressaltam que a formulação de consignas é o meio de implementação do gesto didático fundador de formulação de

tarefas, pelo qual o objeto de ensino é presentificado e elementarizado pelo professor para o aluno. Desse modo, devido à importância que recai sobre elas, a elaboração de consignas integra, naturalmente, uma das macropreocupações da multiagenda do trabalho docente – a pilotagem (BUCHETON; SOULÉ, 2009).

Entre outros, a pilotagem está ligada à geração de consignas e à orientação do tempo de aprendizagem. Assim, entendemos que a elaboração desses enunciados favorece a aprendizagem do aluno e a regulação do professor quanto à aquisição de aprendizagem pelo aluno. Em outras palavras, por meio delas, o docente avalia quais dimensões do objeto de ensino-aprendizagem foram ou não apreendidas, dando a ele a possibilidade de decidir que atitudes precisam ser tomadas com relação a isso.

Nesse sentido, duas modalidades de consignas escolares estão em jogo, segundo os objetivos almejados pelo professor ao formulá-las: (1) como instrumento de avaliação de conhecimentos, isto é, de constatação de um saber-fazer; e (2) como ferramenta de produção de conhecimentos, isto é, como um meio de fazer-fazer (MORO, 2008).

Como objeto de estudo, Riestra (2004) sugere focalizá-las segundo quatro focos de investigação.

Quanto ao primeiro, o *sócio-histórico*, a autora parte das concepções de mediação e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky (1991, 2001). O potencial de desenvolvimento do estudante deve ser pensado pelo professor desde a formulação de consignas. Elas devem propiciar a realização de atividades que impliquem o desenvolvimento de habilidades cognitivas em um ambiente de trabalho coletivo no qual o estudante possa construir aprendizagens por meio da solução de problemas relacionados a seu contexto sociocultural.

O segundo foco, referente ao *aspecto de atividade*, toma as consignas como processo psicológico construído pelos docentes para que seja realizado pelos alunos. Nesse sentido, trata-se de um instrumento da didática que permite ações de linguagem dentro da atividade de ensino. Como resultado, as ações intramentais, provenientes de reflexões dos alunos, evidenciam-se em suas produções textuais. A Teoria da Atividade, de Leontiev (1983), sustenta esse foco de ensino.

No terceiro, Riestra (2004) trata do *aspecto dialógico* pela perspectiva de Bakhtin (2003). Por esse viés, a ação humana tem um sentido e uma finalidade, assim, a consigna escolar constitui um instrumento necessário para a comunicação entre professor e aluno, instaurando os parceiros dos intercâmbios verbais. Como finalidade, orientam as ações verbais dos estudantes para que possam interiorizar capacidades de linguagem que se refletem em seus textos.

O quarto foco diz respeito ao conceito de *mediação*, tal como proposto por Vygotsky (1991, 2001), e engloba duas dimensões fundamentais das consignas:

(1) como *instrumento cultural* na mediação entre pensamento e linguagem, isto é, uma ação de linguagem produzida pelo professor para provocar um efeito na mente do aluno, construir um espaço para resolução de problemas, um trajeto de elaboração mental que favorece a apropriação de capacidades de linguagem; e

(2) como *textualização*, uma ação de linguagem do professor cuja finalidade é guiar, por meio de signos, diversas ações de linguagem dos alunos no processo de interiorização dessas capacidades. Como segmentos textuais, as consignas relacionam-se com a gramática da língua, com as teorias de texto, enunciação e discurso.

No caso dos resultados divulgados, especificamente, neste artigo, localizamos nossas análises, principalmente, no quarto foco de estudos proposto por Riestra (2004).

Dando sequência, apresentaremos o caminho metodológico que percorremos para a análise dos dados.

Decisões metodológicas: categorias para a análise de consignas

Tomando a produção linguageira do professor como foco de investigação e o objeto consignas orais produzidas por ele, tendo em vista os objetivos de nossa investigação, três perguntas nos guiaram na análise e definiram os demais elementos da pesquisa:

Perguntas	Instrumento	*Corpus*
• Quais características apresentam as *consignas orais* elaboradas por um professor de LP da EB para o ensino de determinado objeto de saber? • Quais processos de aprendizagem essas *consignas* promovem? • Quais capacidades de linguagem estão implicadas nelas?	Videogravação de várias horas em aulas de LP do professor sujeito da pesquisa	• Texto da transcrição de trechos significativos do oral gravado nas aulas de LP, referentes ao objeto de pesquisa; • Uma sequência de ensino (SE01) do objeto *artigo de opinião*.

Figura 3- Elementos organizadores da pesquisa[28]

Para a categorização e análise dos dados, recorremos às propostas de Moro (2008); de Espósito *et al.* (2010) e de Labella-Sánchez e Souza (2009).

Do ponto de vista textual/discursivo, esses autores assinalam o caráter instrucional das consignas e os elementos que implicam: um enunciador (professor, autor de livro didático) o qual propõe uma atividade a um enunciatário (aluno) com um/a objetivo/intenção preestabelecido/a. Embora as categorizações propostas por eles tenham sido aplicadas a consignas escritas, acreditamos que elas também podem

[28] **Fonte**: As pesquisadoraas

nos auxiliar na análise, se aplicadas a consignas orais, pois, como dissemos anteriormente, nós as entendemos como integrantes do mesmo gênero textual/discursivo instrucional.

Moro (2008) caracteriza as consignas sob dois critérios básicos: (1) *modalidades operacionais* (de acordo com o número de etapas propostas e o número de constituintes – simples e processuais – e, ainda, segundo a atividade intelectual requerida, que indicam processos cognitivos); e (2) *modalidades enunciativas* (asseverativas, imperativas e interrogativas), acrescentando que a dificuldade de formulação de consignas pode estar em planos distintos de análise da língua: lexical, morfossintático, textual e/ou pragmático.

Espósito et al. (2010) elaboram uma tipologia de consignas quanto à sua *intencionalidade*, *modalidade* e *origem*. Dentre esses critérios, tomaremos a categorização por *intencionalidade* (organizativas, de reprodução, de compreensão e de opinião), pois, segundo os autores, essa categoria pretende revelar para onde a consigna orienta, ou seja, o que o professor pretende quando as propõe e de que forma administra o tempo de aprendizagem ao formulá-las.

Labella-Sánchez e Souza (2009) utilizam como critério de análise a associação de *capacidades de linguagem* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), abordadas pelos referenciais teóricos do ISD como operações de linguagem necessárias para as ações de linguagem realizadas pelos agentes nos quadros da atividade social, nas práticas de linguagens em que estiverem inseridos.

Segundo essas prerrogativas (BRONCKART, 1999), as capacidades de linguagem são a real unidade de análise e de ensino e aprendizagem. Assim, para analisar, observar e tornar toda essa dinâmica "ensinável", três ordens distintas de capacidades de linguagem são requeridas para a

produção de um texto numa situação de interação determinada, a saber: (1) *capacidades de ação* (CA), (2) *capacidades discursivas* (CD) e (3) *capacidades linguístico-discursivas* (CLD).

A primeira refere-se às capacidades de adaptação do agente às características do contexto e de seu conteúdo referencial: representações relativas ao lugar e ao momento nos quais o texto é produzido, à posição social dos participantes, ao objetivo da interação; conhecimentos de mundo armazenados na memória e acionados para a compreensão e produção dos textos.

A segunda ordem de capacidades de linguagem é relativa à forma com que o agente organiza a infraestrutura geral dos textos a partir da seleção de variantes discursivas e da elaboração de sequências textuais.

A terceira diz respeito à arquitetura interna dos textos e às operações linguísticas implicadas na produção deles (operações de textualização, de construção de enunciados, vozes enunciativas e escolhas lexicais).

Dessa forma, a elaboração de consignas está diretamente ligada ao desenvolvimento de capacidades de linguagem pelo aluno.

Como categorização das consignas orais que integram o *corpus* de nossa pesquisa, utilizamos a associação dessas capacidades, tal qual o instrumento de análise proposto por Labella-Sánchez e Souza (2009), a saber: CA; CA+CD; CA+CD+CLD, dependendo da complexidade das operações cognitivo-linguísticas que essas consignas mobilizam nos alunos.

Com vistas em nosso objeto de estudo – as consignas orais produzidas por um professor de LP –, o *corpus* de análise foi gerado a partir da gravação em vídeo de uma sequência de ensino (SE1) do gênero

artigo de opinião para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira.

Para que pudesse ser analisada, condensamos a SE1 em uma unidade mais apreensível: uma sinopse delimitada pela elementarização do objeto de ensino em atividades propostas pelo professor, o que nos possibilitou identificar o número de tarefas e de consignas elaboradas pelo docente. A sinopse, organizada em segmentos de orientação temática (SOTs) (BULEA, 2010), de acordo com as atividades e tarefas propostas, encontra-se descrita na Tabela 1, a seguir.

SOTs	**Tarefas**	***Consignas***
Escolha do assunto polêmico	01	02
Pesquisa sobre o assunto	01	02
Caracterização do gênero artigo de opinião	01	01
Leitura de artigo de opinião	01	02
Observação de argumentos	01	01
Debate regrado	01	09
Produção de artigos (individual/alunos)	01	01
Totais	**07**	**18**

Figura 4- Sinopse da macroestrutura da SE1[29]

No próximo tópico, compartilharemos alguns resultados de nossa proposta de análise.

[29] **Fonte**: As pesquisadoras

Consignas orais: resultados de uma análise

A análise dos dados revelou que o objeto de ensino artigo de opinião foi topicalizado (NASCIMENTO, 2011) pelo professor em 07 tarefas e 18 consignas orais (Figura 4).

Quanto à *forma*, as consignas desse tipo são proferidas verbalmente pelo professor em um espaço de interação didática presencial/síncrono e têm a característica de ser enunciadas mais de uma vez, podendo ser (re)formuladas de maneiras diferentes, segundo as demandas dos alunos. Vejamos uma dessas situações nos excertos (E1)[30] e (E2):

> (E1): *Qual é a opinião do autor? Quais foram os argumentos que ele usou?*

Diante da hesitação dos alunos para responder à segunda pergunta, o professor reformula a consigna interrogativa, de modo a explicar a eles o que são argumentos, embora já o tivesse feito quando da exposição das características do gênero em questão:

> (E2) *Como vocês descobriram o que ele pensa sobre a redução da maioridade penal? Como vocês chegaram à conclusão de que o autor é contra? Por que que ele é contra?*

Como são enunciados injuntivos, as consignas são introduzidas, geralmente, por verbos no modo imperativo. No entanto, observemos que nas formulações em (E1) e (E2) isso não ocorre. Mas, podemos entendê-las como atos de fala indiretos que poderiam ser reformulados como: "Digam qual é a opinião do autor.", "Indiquem quais foram os argumentos utilizados por ele.", "Digam como vocês descobriram [...].", "Esclareçam como vocês chegaram à conclusão [...].".

[30] Os excertos citados no corpo do texto, referentes às consignas orais elaboradas pelo professor, foram identificados pela letra E (excerto) e pelo algarismo relativo à sequência ou à ordem (1, 2 etc.) em que são citados.

Essas consignas também instauram o gesto didático de regulação (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). Por meio desse diálogo com os alunos, o professor consegue saber o que eles entenderam sobre o texto, qual linha de raciocínio seguiram, quais conhecimentos apreenderam.

As consignas orais produzidas apresentam marcadores conversacionais, típicos da oralidade, com função fática (para chamar a atenção do aluno, garantindo que eles ouviram e entenderam), e repetições para reforçar informações, orientações como nos excertos (E3) e (E4):

> (E3) *No vídeo que vocês vão assistir vai ter outras ideias sobre o assunto. Sugiro que vocês apontem essas ideias, tá?*
>
> (E4) *Depois, cada grupo vai elaborar quatro perguntas que será direcionada para o outro grupo. Vocês vão elaborar quatro perguntas sobre a redução da maioridade penal, quatro perguntas.*

De acordo com as etapas propostas e o número de constituintes das consignas, que caracterizam as *modalidades operacionais* (MORO, 2008), foram identificadas 12 consignas *simples*, nas quais se solicita a realização de apenas 01 atividade; 05 consignas *processuais*, em que o professor propõe uma série de etapas encadeadas a cumprir; e 01 consigna *composta*.

Essa última categoria não descrita por Moro (2008), mas, da mesma forma como ocorreu com consignas escritas analisadas por Muñoz *et al*. (2015), ela também emerge de nossos dados e se caracteriza por contar com mais de um constituinte, como as consignas *processuais*, porém, diferentemente dessas, não há uma relação lógica ou sequencial entre eles, podendo o aluno realizar a tarefa sem cumprir uma ordem ou hierarquia específica.

Para ilustar, no Quadro 3, trouxemos exemplos de consignas do *corpus*, categorizadas, primeiramente, a partir da *modalidade operacional*.

Operacionais	Consignas orais	Enunciativas
Simples	*Procurem no ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] as seis medidas punitivas para jovens infratores.*	Imperativa
Processual	*Agora eu queria saber quais assuntos polêmicos vocês gostariam de discutir. Vamos juntos sugerir e escolher.*	Asseverativa
Composta	*Qual é a opinião do autor? Quais foram os argumentos que ele usou?*	Interrogativa

Figura 5 - Modalidades operacionais e enunciativas (exemplos) [31]

Segundo as *modalidades operacionais* encontradas, os tipos de atividade intelectual (MORO, 2008) requeridos dos alunos foram seguintes:

Operacionais	Atividade intelectual requerida	Totais
Simples	explicar (1), pesquisar (1), procurar (1), copiar (2), ler (1), formar (1), organizar (1), elaborar (1), perguntar (2), escrever (1)	12
Processuais	sugerir e escolher (1), assistir e apontar (1), discutir e responder (3)	05
Compostas	dizer (e) indicar (1)	01

Figura 6 - Modalidades e atividade intelectual requerida [32]

Embora o número maior de enunciados seja de consignas *simples* (12), elas se referem tanto a atividades que exigem processos cognitivos de menor complexidade, tais como os relacionados à reprodução de informações (E5 e E6), como exigem processos cognitivos de ordem superior, vinculados à leitura, compreensão, inferência, seleção e

[31] **Fonte**: As Pesquisadoras
[32] **Fonte**: As Pesquisadoras

organização de informações (E7), consigna *simples* que requesita a leitura e discussão de textos trazidos pelos colegas. Observemos:

> (E5): *Procurem no ECA as seis medidas punitivas para jovens infratores.*
>
> (E6): *Copiem as características do artigo de opinião.*
>
> (E7) *Agora, cada grupo vai organizar tudo o que fizeram, pesquisaram sobre a redução da maioridade penal.*

Ao articularmos os critérios referentes a *modalidades operacionais*, observamos que consignas escolares orais categorizadas como *simples*, visto requererem a realização de uma única atividade, podem ter resultado semelhante a consignas *processuais*, mais complexas em sua realização e também, por vezes, ambíguas em sua interpetação, como no caso do exemplo (E7), citado há pouco, "*organizar* tudo o que fizeram, pesquisaram...", que pode significar *separar* (mas, segundo qual critério?), *ordenar* (colocar em ordem de quê?), *arrumar* (como?).

Outro exemplo de problemas de compreensão de consignas, identificados no plano lexical, seria o uso do verbo "apontar" em (E3): "[...] Sugiro que vocês *apontem* essas ideias, tá?.". "Apontar" seria *indicar*, *marcar*, *ressaltar*, *identificar*, *mencionar*, *anotar...*? Como a atividade tinha o objetivo de levar à construção futura de argumentos a partir das "ideias" que surgiriam no vídeo assistido pelos alunos, "apontar" significa *anotar*, nesse contexto.

Nesse caso, a ambiguidade do termo surge como mais um complicador no processamento das operações que requerem assistir ao vídeo: selecionar, inferir e interpretar as informações veiculadas nos programas, a que os alunos assistiriam, e tomar notas delas.

Problemas desse tipo parecem gerar obstáculos para a compreensão das consignas e para o desenvolvimento da autonomia dos

alunos em suas práticas de aprendizagem, pois os estudantes necessitariam da mediação do professor para interpretá-las e realizá-las a contento.

No caso do exemplo citado no excerto (E3), tão logo o professor tenha enunciado a consigna, alguns alunos perguntaram "Como assim apontar?". Na sequência à pergunta dos alunos, o professor explica que eles devem "anotar as ideias" que surgiriam no vídeo a que assistiriam. Esse diálogo entre os alunos e o professor corrobora nossa conclusão, pois os aprendizes ficaram em dúvida sobre o que deveriam fazer e precisaram recorrer ao docente, que, logo em seguida, reformulou a consigna para que os estudantes entendessem a atividade e pudessem realizar a ação esperada.

No *plano mais geral do texto*[33], outro obstáculo é evidenciado na consigna oral referente à atividade de produção textual, que, embora sendo uma consigna *simples*, exige um processo cognitivo complexo. No próximo excerto, temos:

> (E8): *Vocês vão escrever uma produção de textos sobre tudo o que foi discutido em sala de aula sobre a redução da maioridade penal. Vocês vão escrever um artigo de opinião sobre o seu ponto de vista sobre isso.*

Podemos observar que as condições de produção não são totalmente especificadas na consigna oral, resultado semelhante ao

[33] Segundo Bronckart (1999, p. 71), "cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial". Na perspectiva do quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), primeiramente o foco recai sobre as condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Em relação à *arquitetura interna dos textos*, o autor se refere aos três estratos do folhado textual que se constituem pela infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral do texto é constituída pelo *plano mais geral do texto*, pelos tipos de discurso que comporta e pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem.

obtido por alguns dos pesquisadores de língua espanhola citados anteriormente.

Observemos que a consigna informa o gênero de texto/discurso e o tema-problema a ser abordado, no entanto, não se refere aos parceiros da interação ou ao propósito comunicativo do texto. Nesse sentido, a produção não extrapola os limites da sala de aula e se restringe a cumprir uma exigência do professor para a avaliação. À continuação, uma das orientações do docente confirma essa análise:

> (E9) *[...] Só não deixa para última hora senão você faz um texto ruim, porque fez correndo e aí você não cria um texto bom e a sua nota não vai ser bacana também.*

Quanto à modalidade *enunciativa* (MORO, 2008), as consignas *simples* dividiram-se entre 05 *asseverativas*, 05 *imperativas* e 02 *interrogativas*; as *processuais*, em 01 *asseverativa* e 04 *imperativas*; e a única *composta* foi expressa por meio de *interrogações*. Na figura 6, podemos observar alguns exemplos de consignas orais categorizadas nessa modalidade.

Em pesquisa sobre consignas escritas, Muñoz *et al*. (2015) encontraram uma relação entre consignas *interrogativas* e consignas que não requerem do aluno atividade intelectual mais complexa, como por exemplo, solicitam somente a localização e a retirada de informações de outros textos utilizados como dispositivos didáticos pelo professor.

No entanto, no caso das consignas orais que integram nosso *corpus* de pesquisa, essa relação não se confirma, como podemos observar no exemplo citado no excerto (E1), no qual o aluno precisa identificar os argumentos, compreendê-los e inferir dessas informações a opinião do autor sobre a questão polêmica que norteia suas decisões textuais.

O número relativamente equilibrado entre as consignas *asseverativas* (06) e as *imperativas* (09) parece ter relação com a intenção do professor de aproximar-se dos alunos, amenizando o efeito de ordem e de imposição que as consignas *imperativas* constroem, o que pode fazer parte de seu estilo profissional (CLOT, 2006). Nos próximos excertos, temos exemplos que talvez possam confirmar essa análise:

> (E10) *A partir de hoje, até amanhã e sexta, vamos ter uma missão: pesquisar tudo sobre isso*.
>
> (E11) *Vamos ler um artigo agora*.

Notemos que o uso da primeira pessoa do plural é um recurso linguístico que também contribui para o efeito de aproximação, construindo um simulacro de um trabalho a ser executado pelo professor juntamente com os alunos, quando, em realidade, as consignas referem-se a tarefas que devem ser feitas pelos alunos, com a mediação do professor.

Quanto às *imperativas*, a maioria delas aparece durante o *debate regrado* realizado entre os alunos. Nessa atividade, o professor assume a função de mediador, aquele que garante que as regras do debate serão respeitadas, por isso, o uso do tom mais incisivo na proposição das consignas. Desse modo, temos, por exemplo:

> (E12) *Grupo 1, pergunte!*
>
> (E13) *Grupo 2, discutam a pergunta e podem responder!*

Sobre a *intencionalidade* (ESPÓSITO *et al*., 2010) manifestada nas consignas orais analisadas, encontramos 08 consignas *de reprodução*; 07, de *opinião*; 04, de *organização*; e 07, de *compreensão*, com a ressalva de que uma *consigna* pode envolver mais de uma categoria.

Apesar de algumas consignas *simples* também englobarem processos cognitivos complexos, conforme dissemos, a maioria das consignas dessa categoria são de *reprodução* (06): localização e repetição de informações recebidas de fontes distintas (livros, artigos, vídeos etc.).

Como era de se esperar, as consignas *processuais* são as que dão ao aluno a oportunidade de manifestar sua *opinião* (05) – expressar saberes, gostos, preferências, inquietudes e pontos de vista – e favorecem operações que envolvem a sua *compreensão* (07) – orientam para a reformulação da informação trabalhada, transferindo e aplicando conhecimentos adquiridos a novas situações –, o que pode resultar em desenvolvimento da autonomia e da autorregulação nos processos de compreensão e produção textual.

Davini (2009), citado por Espósito *et al* (2010), afirma que esse tipo de *consigna* leva ainda a aprendizagens que requerem maior esforço cognitivo e contribui para o desenvolvimento da autoestima do aluno e o reconhecimento no grupo.

Além dessas, uma quarta categoria foi observada: 04 *consignas* foram elaboradas pelo professor com a intenção de também *organizar*, criar uma atmosfera para o desenvolvimento de tarefas (a formação de grupos para o debate, por exemplo), de forma a propor pautas de trabalho que especificam uma rotina. No Figura 7, trouxemos exemplos de consignas que se enquadram nas categorias citadas quanto à *intencionalidade*.

Tipo	Consignas orais
de Compreensão	*Qual é a opinião do autor? Quais foram os argumentos que ele usou?*
de Opinião	*Discutam a pergunta e podem responder!*
Organizativa	*Agora, vocês vão formar dois grupos... um aqui, a favor, e outro aqui, contra.*
de Reprodução	*Copiem as características do artigo de opinião.*

Figura 7 - Categorias referentes à intencionalidade[34]

Parte do percurso que fizemos até o momento tem como objetivo a identificação das operações cognitivo-linguísticas desencadeadas pelas consignas orais que identificamos na Sequência de Ensino 1 (SE1), implementada pelo professor, para a presentificação do objeto de ensino artigo de opinião, de modo a correlacioná-las às capacidades de linguagem que mobilizam.

A partir de então, recorremos, primeiramente, à articulação das categorias de *intencionalidade* (ESPÓSITO *et al*., 2010), às categorias de *modalidade operacional* (MORO, 2008) e, em seguida, às *capacidades de linguagem* associadas (LABELLA-SÁNCHEZ; SOUZA, 2009).

Todavia, faz-se necessário alertar que, nesse movimento, o número de consignas encontradas na SE1 não corresponde ao número de operações cognitivo-linguísticas, pois uma consigna pode exigir várias operações. Além disso, consideramos que nem todas as consignas orais se enquadraram na proposta de análise de Labella-Sánchez e Souza (2009), sendo possível encontrar consignas que não mobilizam capacidades de linguagem como, por exemplo, aquelas que levam o aluno

[34] **Fonte**: As pesquisadoras

a apenas buscar e localizar informações (que não façam parte de um processo) sem a necessidade de sintetizar, reinterpretar, atribuir novos sentidos; ou, ainda, aquelas que apenas requerem a reprodução de informações, como em atividades que propõem cópias delas, por exemplo. Isso posto, os resultados que obtivemos são os seguintes:

Operações cognitivo-linguística	**Nº de *consignas***	**Capacidades de linguagem**[35]
Identificar	06	CA+CLD
Reconhecer	06	
Analisar	08	CA; CA+CD; CA+CD+CLD
Inferir	06	
Relacionar	07	

Figura 8 - Operações cognitivo-linguísticas e capacidades de linguagem [36]

Conforme Figura 8, observamos a predominância de *capacidades de linguagem* referentes à associação entre CA+CD+CLD. Isso ocorre, principalmente, devido às atividades de pesquisa do tema polêmico discutido (redução da maioridade penal) e de realização do debate regrado sobre o tema-problema escolhido, cujo objetivo era a elaboração/desenvolvimento de argumentos contra e a favor à questão polêmica discutida.

As operações exigidas correspondentes a elas foram *analisar*, *inferir, relacionar*. Nessa associação, as consignas orais levam o aluno à compreensão do contexto geral de produção do texto, à realização de inferência considerando as vozes enunciativas que se articulam no texto, a intenção do produtor, a forma como a infraestrutura geral do texto

[35] Capacidades de ação (CA); capacidades linguístico-discursiva (CLD); capacidades discursivas (CD).
[36] **Fonte**: As Pesquisadoras

influencia na veiculação das informações, o papel de elementos linguístico-discursivos e seu significado comunicativo e pragmático na produção e recepção do texto.

As *capacidades* menos exigidas referem-se à associação CA+CD, que dá ênfase à análise da infraestrutura textual do gênero e ao reconhecimento do funcionamento comunicativo dessa infraestrutura de realizar inferências ou chegar a conclusões, considerando a forma como o conteúdo se encadeia nessa infraestrutura.

A associação CA+CLD está ligada às operações *identificar* e *reconhecer*, que integram as consignas orais *processuais*. Essas *consignas* mobilizam a *capacidade de ação*, principalmente, no tocante a inferir ou tirar conclusões ao considerar elementos que se referem ao conteúdo dos textos.

Esses resultados dirigem nossa atenção para a maneira superficial como o gênero artigo de opinião, o objeto de ensino unificador da SE1, foi trabalhado pelo professor, ao contrário do gênero debate regrado, cuja mobilização tinha como objetivo subsidiar o desenvolvimento de argumentos para auxiliar a produção textual de artigos de opinião pelos alunos.

Desse modo, além do número reduzido de atividades destinadas à apreensão das características do artigo de opinião (sobre a infraestrutura do gênero, por exemplo), algumas delas não mobilizaram o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*, como é o caso da cópia das características do gênero, expostas em *slides* preparados pelo professor.

Lembremo-nos de que uma das consignas orais, voltada para a compreensão textual, indagava dos alunos quais seriam os argumentos do autor do artigo lido ao se posicionar contra a redução da maioridade

penal (E1). Como vimos, os alunos hesitaram diante da pergunta expressa na consigna, levando o professor a reformulá-la de modo que eles entendessem o que seriam "argumentos" (E2), questão tratada pelo docente nos *slides* expostos em aula. Aos alunos coube a tarefa apenas de copiá-los no caderno.

Majoritariamente, as aulas dedicadas pelo professor ao ensino específico desse gênero foram aulas convencionais, que seguiram uma rotina tradicional: aulas transmissivas, cuja forma social dominante de trabalho foram as exposições frontais, no formato de conferências, sem uma participação mais ativa dos alunos, sem o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

O fato de as atividades realizadas pelos estudantes, nessa etapa da sequência de ensino, basearem-se no método tradicional e mais antigo de copiar as informações (teoria sobre o gênero), leva-os a (re)agirem de acordo com o que Bucheton e Soulé (2009) categorizam como "postura[37] primeira", correspondente à maneira como os aprendizes se envolvem na tarefa sem pensar muito, sem refletir sobre ela e seus objetivos; por isso hesitaram diante das perguntas do professor sobre o conceito proposto (E2).

Já o gênero debate regrado, mobilizado para o desenvolvimento de argumentos (contra e a favor à redução da maioridade penal, assunto polêmico discutido pelos alunos e tematizado também no artigo de opinião por eles produzido) contou com a participação intensa dos estudantes em momentos de interação e colaboração entre eles, possibilitando que pesquisassem sobre o tema, compreendessem as

[37] Bucheton e Soulé (2009) explicam o conceito de "postura" como uma estrutura pré-construída do domínio do "pensar-dizer-fazer", uma confluência de gestos (ou reações-respostas, poderíamos dizer) que o aluno convoca em resposta a uma situação ou a uma tarefa escolar que lhe foi designada por meio de um enunciado concreto injuntivo.

questões envolvidas, opinassem, defendessem pontos de vista, contra-argumentassem e, assim, desenvolvessem, entre outros, a autonomia.

Nessas atividades, formas sociais diversas de trabalho foram mobilizadas por meio das consignas elaboradas, tais como o trabalho individual, o trabalho em grupos, o trabalho coletivo, a delegação da responsabilidade sobre a atividade para o aluno.

A pesquisa antecipada referente à questão polêmica a ser discutida (E07 e E10), a elaboração das perguntas que orientaram as discussões (E04), a discussão efetiva com os pares em sala de aula (E12 e E13) e a avaliação posterior dessas atividades (E14), tudo sob a orientação e mediação do professor, permitiram que os alunos reagissem com uma "postura reflexiva" (BUCHETON; SOULÉ, 2009), pois tais atividades permitiram a eles não apenas agir, mas entender os propósitos desse agir, bem como as falhas que ocorreram durante a realização dessas atividades e as suas contribuições.

As respostas dos alunos à consigna referente à avalição do debate (E14) dirigem nossa conclusão nesse sentido. No excerto (E14), temos:

(E14): Eu gostaria de saber o que vocês acharam da atividade. Vocês gostaram? Por quê?

As respostas dos alunos foram: "foi diferente", "foi importante conhecer a opinião do colega", "foi bom saber como ele pensa", "foi legal conhecer, pensar sobre esse tema", entre outras semelhantes. Quanto aos problemas identificados, os estudantes disseram que "alguns colegas não participaram muito", "alguns não contribuíram com as respostas", "não participaram porque não sabiam se eram contra ou a favor à redução da maioridade penal". A última resposta levou a algumas sugestões: "da próxima vez, podemos fazer três grupos", "um grupo fica para julgar a melhor resposta dos outros".

Apesar dos problemas identificados pelos próprios alunos, a avaliação que fizeram da atividade referente ao debate regrado foi bastante positiva e o uso da locução adverbial “da próxima vez”, em uma das respostas, é também um indicativo de satisfação dos estudantes, manifestada no desejo (ou na certeza) de repetir a atividade em outra ocasião – os aprendizes também sugeriram temas para discussões futuras.

Outrossim, parece-nos que a inversão metodológica ocorrida na pilotagem das atividades relativas ao debate regrado (comparadas ao ensino do artigo de opinião) também pode ser responsável pela satisfação dos alunos. A eles foi delegado um protagonismo do qual ainda não tinham participado, pelo menos, durante o desenvolvimento específico da sequência de ensino observada.

Tal inversão revela indícios da metodologia ativa de ensino-aprendizagem baseada em *aulas invertidas* (BERGMANN; SAMS, 2016), segundo a qual, os aprendizes participam, primeiramente, de atividades práticas e, depois, sistematizam, junto com o professor, a teoria que as subjaz. No caso da sequência observada, essa sistematização ocorreu durante a avaliação conjunta da atividade e da performance dos grupos ao realizá-la. Os pontos positivos das metodologias ativas são o desenvolvimento cognitivo e da autonomia dos alunos, por meio do protagonismo que lhes é proporcionado por meio delas (MORAN; BACICH, 2018).

Esse contraponto entre o desenvolvimento das atividades centradas nos dois gêneros focalizados pelo professor (artigo de opinião e debate regrado) também evidencia a lenta transformação das práticas de ensino, historicamente transmitidas de geração em geração, cristalizadas no agir docente e que influenciam diretamente o ensino dos objetos de conhecimento.

Dessa forma, por meio de análise das consignas orais do professor, pudemos identificar que ainda são encontradas, ao mesmo tempo, maneiras antigas e inovadoras de abordar os objetos que caracterizam a construção do novo juntamente com a manutenção do antigo, resultado da sedimentação e continuidade das práticas de ensino ao longo do tempo (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005).

Considerações finais

Neste texto, divulgamos alguns resultados referentes a uma análise de consignas orais elaboradas por um professor de língua portuguesa para o ensino de língua materna por meio de gêneros (artigo de opinião e debate regrado).

As tarefas que os alunos devem executar em sala de aula são antecedidas por indicações do professor, enunciados concretos que sempre supõem uma consigna, seja oral e/ou escrita. Desse modo, as consignas, ferramentas de que o professor lança mão para o ensino, atuam como instrumentos mediadores da realização de tarefas concretas em aula, em um espaço interpsicológico de mediação. Portanto, além de motivadoras do trabalho do aluno, são, de acordo com as concepções de Vygotsky (1991, 2001), um espaço sociodiscursivo específico que opera como mediador na relação entre pensamento e linguagem, instrumentos atuantes entre a ZDP do aluno e suas produções verbais para a aquisição dos saberes.

Assim, constituem-se, como mediadores sensíveis às oportunidades de ampliação de desempenho e de abertura a novos conhecimentos para o aluno, garantidos pela efetivação de um dos gestos didáticos fundadores, a nosso ver, mais importantes da profissão docente, pelo qual ocorre a *formulação de tarefas* para a entrada do objeto de ensino no dispositivo didático e para a condução da pilotagem da aula. Ao mobilizar

esse gesto, o professor apresenta consignas ou comandos de trabalho, enunciados concretos que, além de presentificarem e elementarizarem os objetos de ensino para o aluno, permitem que ele estabeleça uma relação com o objeto ressignificando-o em prol do desenvolvimento.

Contudo, como vimos na análise, se não houver uma preocupação ou um cuidado consciente do professor com relação à elaboração clara e objetiva dos enunciados para o pleno uso desse instrumento, com base no que se espera dos alunos, e, ainda, com a integração dele a metodologias que privilegiem a participação ativa do aprendiz, é muito provável que muitas consignas não servirão efetivamente de instrumento mediador para o desenvolvimento de capacidades que visam à aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, diante dos resultados obtidos na investigação dos enunciados de comando, aqui entendidos como consignas orais, defendemos que essa deve ser mais uma das preocupações dos cursos de formação de professores, integrando a multiagenda do trabalho docente, no sentido de chamar a atenção dos futuros docentes para a necessidade desses cuidados no planejamento de suas ações em sala de aula, bem como orientá-los na elaboração de consignas, pois estas parecem ser um dos pontos-chave ou a porta de entrada para a aprendizagem efetiva dos alunos.

Referências:

Adam, J.-M. **Les textes**: types et prototypes. Paris, Nathan, 1992.

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignemente-apprentissage du texte d'opinion. *In*: BUCHETON. D.; DEZUTTER, O. (Org.). **Le développement des gestes**

professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008.

ATORRESI, A. Construcción y evalucación de consignas para evaluar la escritura como competência para la vida. **Enunciación**, v. 10, n. 1, p. 04-14, 2005. Disponível em: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/447/678. Acesso em: ago./2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARBIERI, R. M. G. **As produções textuais dos alunos de quarta série do ensino fundamental**: o que revelam sobre a prática docente, 2009. (Dissertação de Mestrado). Presidente Prudente. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:80801/jspui/handle/tede/810. Acesso em: jul./2017.

BERGMANN, J., SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et Didactique**. vol. 3, n. 3, p. 29-48, outubro/2009. Disponível em: https://educationdidactique.revues.org/543?lang=es. Acesso em: ago./2016.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Y. **Psicologia do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes. 2006.

CONDITO, V. ¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión respectivas de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje. **El todo de Astier**, ano 4, n. 7, out. 2013, p. 75-90. Disponível em: http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero7/MCondito.pdf/view. Acesso em ago./2017.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESPÓSITO S. E.; BARRERA, M. E.; GALLO, M. R.; MARTINEZ, V. M.; OCAMPO, M; TAGLIAVINI, G. L. **Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje**. Neuquén: Presidencia de la Nación, 2010. Disponível em: http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/consignas_cs_sociales.pdf. Acesso em: set./2017.

FAJRE, C.; ARANCIBIA, V. H. La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. **Revistas Científicas Complutenses, Didáctica (Lengua y Literatura)**, n. 12, p. 121-138, 2000. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0000110121A/19633. Acesso em: jul./2017.

FELIX, T. R. **Instrumentos organizadores da progressão dos conteúdos de ensino em língua portuguesa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

GARCÍA, E. **La pregunta como intervención cognitiva**. México: Limus, 2010.

GONZÁLEZ, M. J. C. Las consignas como enunciados orientadores de los processos de escritura em el aula. **Enunciación**, v. 15, n. 2, p. 58-67, jul.-dez/2010. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?código=3661410. Acesso em: jun./2016.

LABELLA-SÁNCHEZ, N.; SOUZA, H. D. L. O uso do interacionismo sociodiscursivo e das capacidades de linguagem nas reflexões sobre a implementação do ensino da Língua Espanhola no currículo de Ensino Médio. **V SIGET**, Caxias do Sul, ago./2009. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_uso_do_interacionismo_sociodiscursivo_e_das_capacidades_de_linguagem_nas_reflexoes_sobre.pdf. Acesso em set./2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo***.* 2. ed. São Paulo: Centauro, 1983.

MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORO, S. M. Las consignas escolares. *In*: DESINANO, N. (Org.). **Crónica de uma experiencia em la escuela media***.* Rosário: Labor de Editor, 2008.

MUÑOZ, S.; SUÁREZ, A.; PONCE, M. Las consigna*s* escolares como enunciados mediadores de los aprendizajes: primeiras aproximaciones. **Anais VIII Jornadas Nacionales y 1º Congresso Internacional sobre la Formación del Professorado**. Argentina: Facultad de Humanidades/Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015. Disponível em:

http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/munoz.pdf. Acesso em: ago./2017.

NASCIMENTO, E. L.. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E.L.; ROJO, Roxane. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 121-143.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum**: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 14/2, p. 421-445, jun./2011. Disponível em: file:///C:/Users/%C3%89ri/Downloads/8643-39884-1-PB.pdf. Acesso em: ago./2015.

RIESTRA, D. **Las consignas de enseñanza de la lengua**. Un análisis desde el interacionismo sociodiscursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

RIESTRA, D. **Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua**. (Tese de Doutorado). San Carlos de Bariloche, 2004. Disponível em: www.en.scientificcommons.org/2388463. Acesso em: jun./2016.

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, N. S. **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, (14), 77-93, 2005. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_14_1_1210. Acesso em: set./2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVESTRI, A. **Discurso instrucional**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1995.

VÁZQUEZ, A.; JAKOB, I.; ROSALES, P.; PELIZZA, L. **Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados**. Un estudio en la universidad, 2006. Disponível em: www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/383518/AVA_TESIS.pdf?sequence=1. Acesso em: ago./2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Ridendo Castigat Moraes, 2001. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: abr./2015.

MARCADORES DE OPOSIÇÃO: ANÁLISE E PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Maria Aparecida Lino Pauliukonis
aparecidalino@gmail.com

Claudia Assad Alvares
claudia.alvares@upe.br

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar propostas de operacionalização em construções textuais de temas tratados pela Gramática da frase e discutir a funcionalidade dos elementos linguísticos na produção e na interpretação de textos, realizados em determinadas situações sociocomunicativas. Por meio de uma análise reflexiva sobre a natureza e a função discursiva dos elementos constituintes de um enunciado, apresentam-se algumas reflexões e propostas pedagógicas sobre o uso dos *conectores de oposição* mas e embora em níveis frasais e textuais o que, espera-se, possibilitará aos alunos aprimorar sua capacidade de compreensão e de produção textual.

Propõe-se uma revisão no ensino de gramática da língua, tradicionalmente focada em uma visão descritivista e metalinguística como um fim em si mesma, em favor de uma reflexão sobre o funcionamento e valor semântico dos elementos linguísticos. É o que se objetiva aqui, com referência a um estudo mais produtivo desses marcadores de oposição, cujo papel discursivo na estruturação de textos é primordial para o entendimento dos sentidos.

O termo — *conectores* — engloba tanto os conectivos da gramática tradicional, como as locuções conjuntivas, adverbiais e prepositivas. Neste espaço serão tratados somente os conectores do grupo da *oposição* mas e embora, vistos em sua função discursivo-argumentativa[38].

Segundo orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos objetivos do ensino de língua materna é desenvolver a *competência comunicativa* do aluno e, em decorrência disso, estimular um ensino reflexivo sobre os elementos gramaticais e discursivos, para aquisição de novas habilidades linguísticas, na composição e na interpretação de textos. Dentre as prioridades, estão várias competências / saberes da língua permeados pelo desenvolvimento de um letramento crítico.

O que significa dar importância a um ensino produtivo dos elementos constitutivos do texto? Para se responder a essa questão, é preciso considerar algumas concepções de linguagem, que se fundamentam em alguns princípios bastante discutidos pelos teóricos do texto:

linguagem é um instrumento e uma forma de interação social entre um emissor e um receptor; o ensino deve priorizar o uso contextual mais amplo desse instrumental;
todo texto congrega um conjunto de marcas, de pistas linguístico-discursivas que funcionam como instruções para o estabelecimento de sentidos previsíveis em cada gênero textual visto como um ato de interação;
a compreensão dos textos envolve processos sociocognitivos que permitem relacionar sistemas variados de conhecimento, a saber: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

[38] PAULIUKONIS, M. A. L., 2016.

Pode-se afirmar, portanto, que toda sequência linguística pode ser analisada como parte integrante de um processo interativo mais amplo e o que lhe dá sua característica fundamental, — a textualidade —, é o fato de ser a frase uma parte integrante de uma unidade maior — o texto — a que pertence.

Procurando atingir esses propósitos, este artigo apresenta um estudo reflexivo sobre o emprego de marcadores opositivos que ligam enunciados uns aos outros, num processo denominado "argumentação refutativa". De acordo com o marcador usado, obter-se-ão variados efeitos de sentido, consoante o contexto e a situação em que se realizam as sequências textuais.

Estudo reflexivo de conectores

Tradicionalmente, o ensino da estruturação sintática do período composto em português tem se restringido ao âmbito da classificação de orações e do reconhecimento do tipo de conectivos que as relacionam. Paralelamente fornece-se aos alunos uma lista de conjunções (locuções) coordenativas e subordinativas, divididas em subtipos: aditivas, adversativas, conclusivas..., temporais, causais, condicionais, concessivas, finais etc. Muitas vezes não lhes é explicitado que esses nomes e subtipos identificam relações sintático-semânticas que se estabelecem entre as proposições e que tais relações podem ser do tipo lógico e/ou discursivo; muitas vezes, os alunos não as reconhecem ou não as usam produtivamente na redação de seus textos.

Parece mais plausível, dentre os objetivos aqui traçados, que se discutam as relações entre as proposições conectadas pelos marcadores

de oposição mas e embora, bem como seu potencial enunciativo-argumentativo nos textos. Para tanto, apresentam-se reflexões sobre sua funcionalidade no processo da argumentação.

Conectores do grupo de oposição

Com a noção básica de contraste, esse grupo indica restrição a uma proposição dada, o que ocorre na estrutura da coordenação, pela construção restritivo-adversativa e oposição concessiva na da subordinação. Assim, nos enunciados *ela é bonita, mas é antipática; embora ela seja bonita, é antipática*, mantém-se o argumento negativo mais forte *ela é antipática*, que se opõe à qualidade positiva de beleza expressa na outra parte da proposição.

Não há dúvidas sobre a relação estreita que existe entre as duas estruturas — a coordenada e a subordinada — o que permite a paráfrase de uma pela outra, porém existe, segundo Castilho (2010), "(...) um caso gramaticalmente mal resolvido entre as adversativas e as concessivas"[39] e, segundo o autor, entre elas acontecem fatos gramaticais e um fato discursivo dignos de uma análise mais aprofundada. A principal diferença está no fato de que nas adversativas adia-se a negação de expectativas, expondo-se o argumento mais fraco e, na concessiva, antecipa-se a negação, o que alterna o "eixo argumentativo" do enunciado e, consequentemente, seus efeitos de sentido.

Gramaticalmente, dentre os principais conectivos que introduzem o raciocínio de oposição, destacam-se: o coordenativo adversativo *mas*, com o verbo no modo indicativo, e o subordinativo concessivo *embora,* com o verbo no modo subjuntivo.

[39] CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do português brasileiro*, São Paulo: Contexto, 2010, p. 377.

Valores argumentativos na concessão

Imagine-se a seguinte situação de sala de aula, em que um professor rigoroso diz a um aluno: — Embora seu trabalho esteja muito bom, não vou lhe dar conceito excelente, para você não ficar convencido (ou: — Seu trabalho está muito bom, mas não vou lhe dar conceito excelente para você não ficar convencido demais.). Segundo o princípio de que o uso de todo enunciado é parte de um "texto em situação", ou seja, faz parte de uma interação discursiva, o emprego do raciocínio concessivo, dado o seu caráter dialógico e polifônico, expressa sempre uma contestação a um discurso argumentativo de outrem, cujo valor em parte é admitido pelo locutor, mas ao qual vai contrapor um argumento contrário e mais forte.

No exemplo dado, contesta-se o valor argumentativo expresso pela oração concessiva — a ótima qualidade do trabalho — mas sem negar seu valor de "verdade" ou o seu peso na argumentação. Ao reconhecer o valor do trabalho, o locutor qualifica esse fato como um argumento favorável para a conclusão X — logo, deve receber conceito excelente. Por outro lado, o locutor distancia-se desse raciocínio "geral", propondo outra conclusão Y, que deve predominar na argumentação, não vou lhe dar conceito excelente, (justificativa) para você não ficar convencido demais.

Há como que um acordo implícito: o enunciador leva em consideração o argumento do outro, reconhece seu "peso" argumentativo, mas apresenta obstáculos à conclusão pretendida e propõe um argumento contrário e mais forte, como uma forma de refutação ao raciocínio do outro. É como se "fingisse" lhe dar razão, ou reconhecer algum valor no argumento, para, em seguida, lhe "puxar o

tapete", comparação feita por um colega[40], em um debate sobre concessão.

Vejam-se os esquemas a seguir:

— *Seu trabalho está muito bom, mas não vou lhe dar conceito excelente para você não ficar convencido demais.*

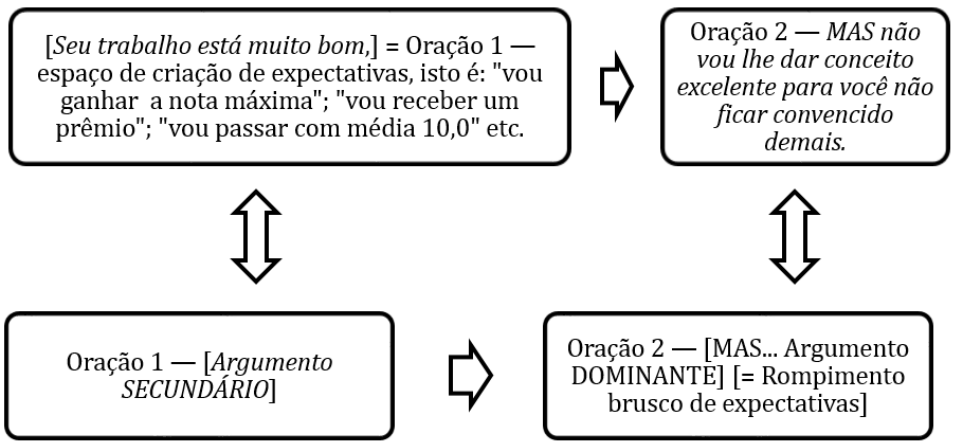


Figura 9— Esquema argumentativo com MAS

[*Seu trabalho está muito bom,*] [*MAS não vou lhe dar conceito excelente para você não ficar convencido demais.*]

Se o MAS, devido ao engessamento de sua posição, só pode iniciar a segunda oração, parece lógico afirmar que há espaço para a criação de expectativas no/do interlocutor (no caso, o espaço da primeira oração).

"Antecipar a negação", pelo uso do argumento secundário, por outro lado, implica ZERO expectativa; senão, vejamos:

— *EMBORA seu trabalho esteja muito bom, não vou lhe dar conceito excelente para você não ficar convencido demais.*

[40] Helênio Fonseca de Oliveira

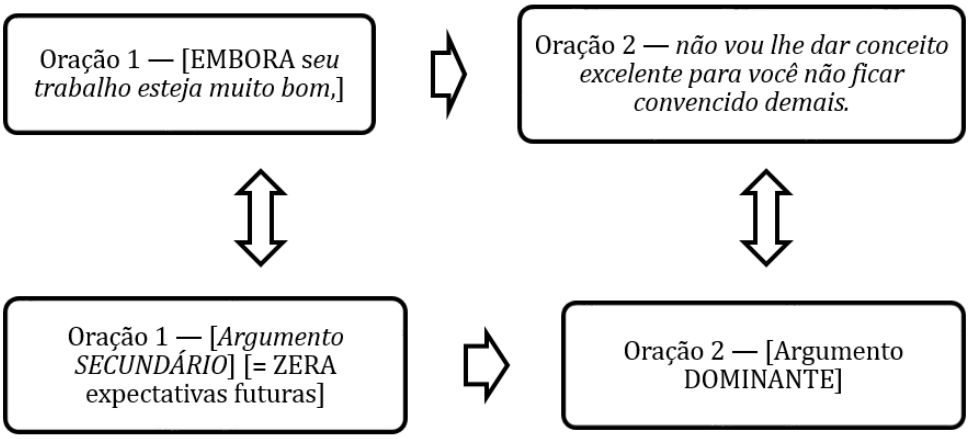


Figura 10- Esquema argumentativo com EMBORA (1)

— *Não vou lhe dar conceito excelente para você não ficar convencido demais*, *EMBORA seu trabalho esteja muito bom.*

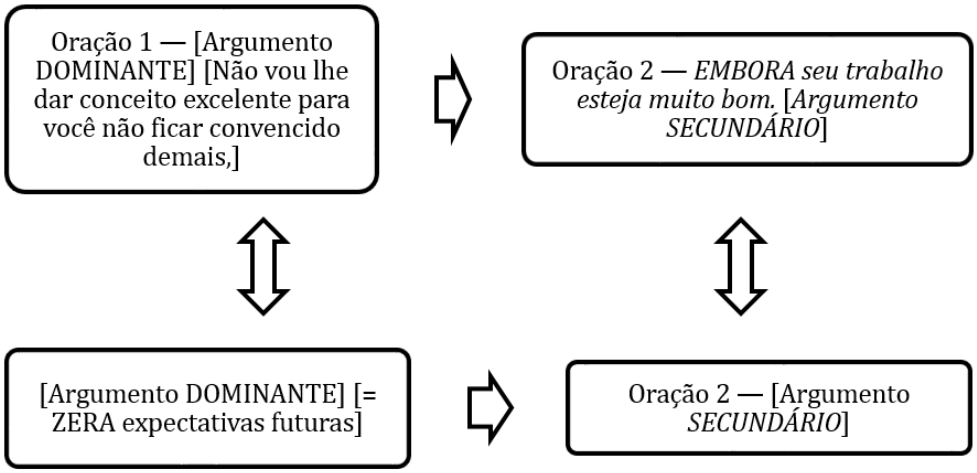


Figura 11 - Esquema argumentativo com EMBORA (2)

Há que se considerar duas situações distintas: (1) EMBORA iniciando a primeira oração; e (2) EMBORA iniciando a segunda.

Na primeira situação, isto é, quando o marcador EMBORA inicia a primeira oração, como bem o sabemos, o argumento dominante está na segunda; o inverso é igualmente verdadeiro: se ele inicia a segunda, o argumento defendido pelo locutor está na primeira. Assim, temos que:

(1) iniciar a primeira oração com o marcador EMBORA — que é um marcador de OPOSIÇÃO — ZERA qualquer expectativa que o interlocutor porventura viesse a ter, uma vez que o marcador em questão dará a ele a certeza de que receberá o oposto do que esperava;

(2) iniciar a segunda oração com o marcador EMBORA é o mesmo que desconsiderar qualquer tipo de expectativa, pois ele NÃO introduz o argumento dominante, de modo que este virá logo na PRIMEIRA ORAÇÃO; portanto, não há que se falar em expectativa haja vista que a primeira oração já enquadra o tom do discurso ao ditar o argumento mais forte.

Trata-se aí de um ponto em que MAS e EMBORA *efetivamente* se opõem, não obstante serem ambos marcadores de oposição.

O estudo de conectores como operadores argumentativos ou como marcas do processo de "argumentação na língua" foi proposto pela Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot & J. C. Anscombre (1987) e foi revisto e ampliado com aplicação a diferentes contextos por diversos pesquisadores brasileiros, dentre os quais: Guimarães (1987), Koch (2004), Oliveira & Monnerat (2005) e Gouvêa (2006).[41]

[41] DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito.* Campinas: Pontes, 1987; GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação:* um estudo de conjunções do português. São Paulo: Pontes, 1987; KOCH, Ingedore V. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004; OLIVEIRA, Helênio F. de & MONNERAT, Rosane S. M. O emprego de algumas conjunções no texto.

Constitui o raciocínio concessivo uma importante estratégia argumentativa, pois, ao incorporar ao seu argumento pontos de vista contrários, o locutor mostra-se uma pessoa de espírito aberto, ou que tem um comportamento liberal, já que leva em consideração a lógica ou o raciocínio de outros; esse fato contribui positivamente para sua própria argumentação, mesmo que ele não considere o peso desse argumento em sua avaliação final, ao instaurar seu ponto de vista na cláusula principal. Portanto, há no *jogo* da restrição/concessão, uma trégua ilusória proposta pelo locutor que relega um raciocínio a uma posição secundária, superando-o sempre com um argumento mais forte, como expresso nos exemplos: "*Seu trabalho está muito bom*, *(mas) não vou lhe dar conceito excelente para você não ficar convencido*". "*Embora seu trabalho esteja muito bom, não vou lhe dar conceito excelente para você não ficar convencido.*"

Nesse sentido, a noção de *conceder* remete à ideia de defender certa tese, por oposição a outras teses, mas de uma forma peculiar. É uma forma de responder ao discurso de outro, ouvir e considerar a sua voz, contestando-lhe o valor argumentativo, sem anular o "valor de verdade" dessa enunciação. Por isso a concessão situa-se a meio caminho entre a aprovação e a contestação. Nesse jogo, o locutor faz ouvir a voz do outro argumentador, num jogo polifônico, como lembrava Bakhtin (1974), mas se distancia dele, ao levar em consideração outro ponto de vista, o seu ponto de vista, que deve ser o predominante.

In: PAULIUKONIS, Maria A. L. & GAVAZZI, Sigrid (orgs.). *Da língua ao discurso:* reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 90-102; GOUVÊA, Lúcia Helena M. Operadores argumentativos: uma ponte entre a língua e o discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. & WERNECK, Leonor. (orgs.). *Estratégias de leitura:* texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 104-116.

Esse ato de integrar o outro em seu discurso, trazendo sua voz para dentro desse discurso, visa enfraquecê-lo, como se o locutor estivesse usando uma estratégia de trégua ilusória, mas que se apresenta como uma etapa do combate, fase essa importante no processo argumentativo de refutação. A concessão é, assim, indissociável do discurso polêmico e cria uma situação semelhante a um simulacro de guerra discursiva com forte valor argumentativo e que funciona em qualquer situação.

Dessa forma, consiste a operação concessiva em uma estratégia complexa e muito eficaz na construção de textos argumentativos. Veja-se o fragmento de um texto noticioso[42], a seguir, "*Embora a polícia tenha conseguido prender os ladrões, as joias e todo o dinheiro roubado não foram recuperados, infelizmente, comentou o casal assaltado*", em que a prisão foi considerada um fator relevante a favor da ação policial, mas o objetivo principal — a recuperação das joias e do dinheiro — não ocorreu, o que conduz o leitor para uma conclusão negativa; essa conclusão é reforçada pelo uso do advérbio de modalização subjetiva "infelizmente", que marca a decepção das vítimas perante o fato ocorrido.

Podemos representar graficamente tal situação:

[42] Texto adaptado.

A polícia conseguiu prender os ladrões,

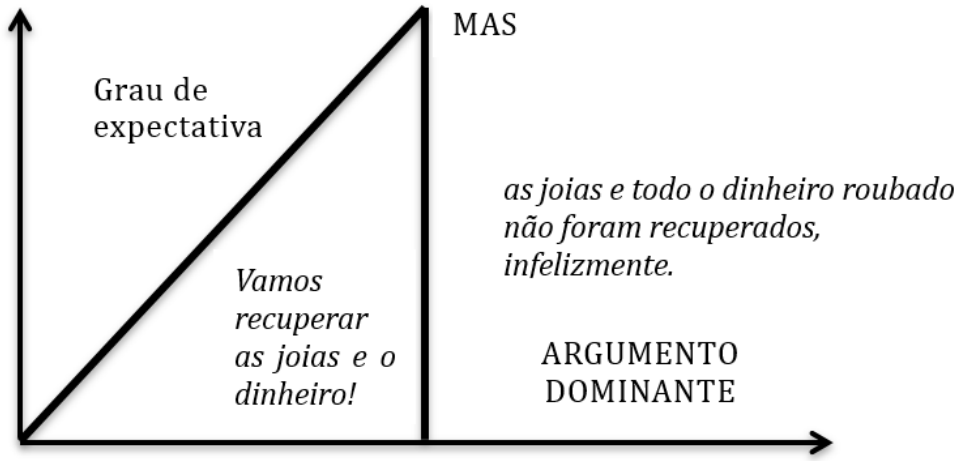
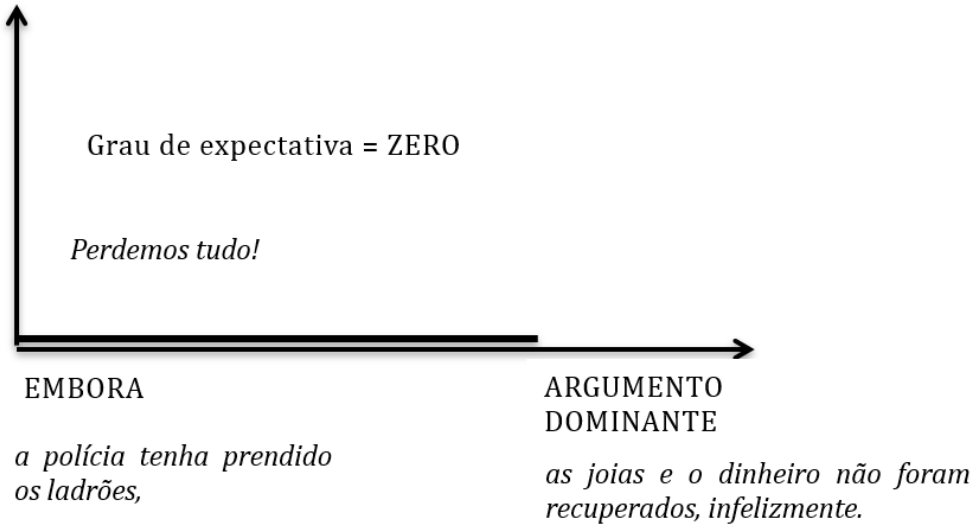


Figura 12- Esquema argumentativo com EMBORA (2)



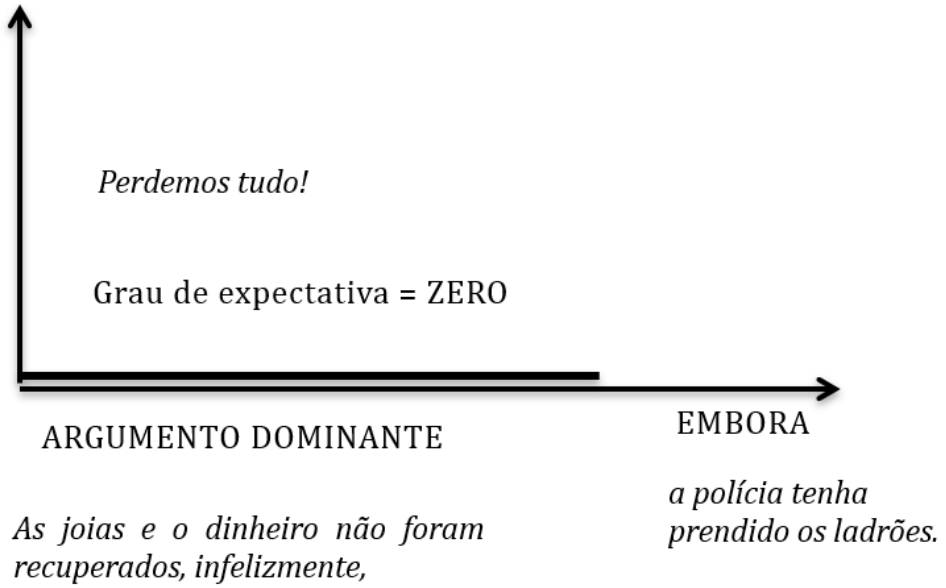


Figura 13- Grau de expectativa com EMBORA

Operadores e jogo argumentativo

Os conectivos adversativos e concessivos, introdutores das noções de restrição e concessão, respectivamente, além de alterarem o "eixo argumentativo", apresentam matizes diversos e sutilezas semânticas. A seleção de um e não de outro no discurso permite ao locutor realizar operações discursivas peculiares que resultam diferentes *efeitos de sentido*, que são úteis ao aluno perceber no processo das argumentações e interpretações de texto.

A seguir, observam-se mais exemplos de como essas nuances semânticas ocorrem nos diferentes empregos dos conectivos coordenativos e subordinativos mas e embora:

Mas:	é o conectivo argumentativo por excelência, já dizia Ducrot, é o conectivo adversativo mais usado em português; introduz o argumento mais forte, em oposição à ideia existente na oração de menor peso argumentativo (secundária); nesse caso, é pertinente invocar sua etimologia latina: provém de *magis* (mais), que vem reforçar sua participação no conceito de comparativo de superioridade e também na introdução da ideia de preferência. Veja-se o enunciado dialógico, a seguir, ouvido alhures: — *Mãe, perdi meus brincos. A senhora sabe onde estão? — Não! Já varri a casa toda, mas sua irmã foi ao cinema.*

Pela fala da mãe, pode-se inferir que a expressão *já varri a casa toda* é usada para explicitar que o argumento de que os brincos teriam caído no chão da casa não se sustentaria, pois não foram ali encontrados. A sequência "*mas sua irmã foi ao cinema"* apresenta o argumento mais forte que pode indicar que a mãe está insinuando que a irmã talvez os tenha levado ou que só ela saiba onde estariam. Observe-se que a situação dialógica entre mãe e filha completa o quadro enunciativo, segundo o qual o sentido do texto é sempre coconstruído numa relação interativa.

Considerado o conector argumentativo por "excelência", o *mas* foi estudado exaustivamente por Oswald Ducrot e por J.C. Anscombre[43], que propõem sua caracterização como *mas PA*, correspondente ao espanhol *pero* e ao alemão *aber*,ou como o conector que instaura uma operação argumentativa polêmica, em que o locutor defende seus argumentos com base numa superioridade argumentativa, que já está indicada no próprio uso do conector, como ressalta a análise de Guimarães (1978) e se pode

[43] DUCROT, Oswald & ANSCOMBRE, J.C. *Provar e dizer,* leis lógicas e leis argumentativas*.* São Paulo: Global, 1981, p.255.

observar no título da conhecida obra de Nélson Rodrigues: "Bonitinha, *mas* ordinária".

Embora:	O mais usual dos conectivos de concessão, *embora* introduz uma nuance semântica para transmitir a ilusão de uma trégua no embate argumentativo. Sua origem prende-se à locução adverbial "*em boa hora*", utilizada por designar aspecto volitivo de bons desejos, cujo emprego era expresso no modo subjuntivo; mantinha o uso do termo antônimo "*em má hora*", que quer dizer*: vai em má hora, já vai tarde).*

Esse emprego de "em boa hora" para expressar bons augúrios, está de acordo com a crença de que a posição dos astros influenciaria o momento de saída para uma viagem, o emprego com valor adverbial de tempo anunciava o desejo de uma boa viagem, no momento da partida.

Como a ideia era transmitir bons votos a quem ia seguir caminho, "em boa hora" era comumente usado após o verbo *ir,* como se vê em: "*Vamos em boa hora nosso caminho*"[44]. O uso com o *que* de valor volitivo permitiu que se dissesse: *Embora que não tenha razão, ainda assim insiste em ficar,* mantendo-se, assim, justificativa para o uso do verbo no modo subjuntivo.

Com o processo de gramaticalização, esvaziou-se o caráter volitivo da expressão, que passou a ter um valor dêitico, que marca uma ideia de separação de algum lugar. *Foram embora daqui*. *Vá embora já daqui*! Sem o elemento *que*, o conector *embora* assumiu o papel de uma conjunção subordinativa concessiva, bastante frequente em português, como atestam os usos em diferentes gêneros de textos escritos e na fala diária: "*Embora* seja meu amigo, não posso ajudá-lo, infelizmente."

[44] CASTILHO, Ataliba T. de, op.cit., p. 378.

Dessa forma, com valor concessivo e emprego do verbo no subjuntivo, o conector *embora,* com nuances diferenciadas, a depender de sua posição no enunciado, marca uma ideia secundária mas cujo valor semântico o destaca como uma excelente estratégia argumentativa. Isso talvez seja resquício do conteúdo positivo de sua expressão de origem "em boa hora", relacionada ao desígnio da concordância dos astros em favor de uma viagem que se inicia; assim, essa positividade sinaliza um argumento secundário importante, que deve ser considerado útil no jogo argumentativo, mesmo que a predominância argumentativa do enunciado seja marcada sempre pela ideia expressa na cláusula principal.

Propostas didático-pedagógicas

As propostas didático-pedagógicas objetivam contribuir para elucidar aspectos teóricos e práticos de aplicação e uso da língua a fim de estimular as habilidades cognitivas dos alunos, torná-los leitores mais proficientes e aguçar-lhes a percepção dos esquemas argumentativos envolvidos no uso dos conectores.

A tira[45] a seguir ilustra de modo criativo a polêmica presente no enunciado "rouba, mas faz":

[45] Disponível em: http://depositodowes.com/rouba-mas-faz/. Acesso em: mar. 2019.

Figura 14- Ilustração com MAS (1)

O segundo interlocutor vota no candidato em questão, pois "pelo menos ele rouba, mas faz"; já o primeiro interlocutor considera que um bom motivo para não votar no dito candidato é justamente "porque ele faz, mas rouba". Por outras palavras, para o segundo interlocutor, roubar importa menos do que fazer, ao passo que, para o primeiro, roubar importa mais.

O clássico argumento "rouba, mas faz" surge descaracterizado pela ironia presente na charge de Genildo Ronchi[46]:

[46] Disponível em: https://www.humorpolitico.com.br/tag/mas-faz/. Acesso em: abr. 2019.

Figura 15 - Ilustração com MAS (2)

É de se notar que, por estar em um nível diferente de análise, a dependência semântico-discursiva do "rouba, mas faz" não se opõe à independência sintática entre as orações que compõem a clássica frase, que, mesmo encenando uma oposição, traduz uma soma, visto que denota duas realidades coexistentes: roubar E fazer.

A já popularizada frase "rouba, mas faz", no entanto, se esfuma no momento que o circuito em que se fecha é anulado pelas reticências:

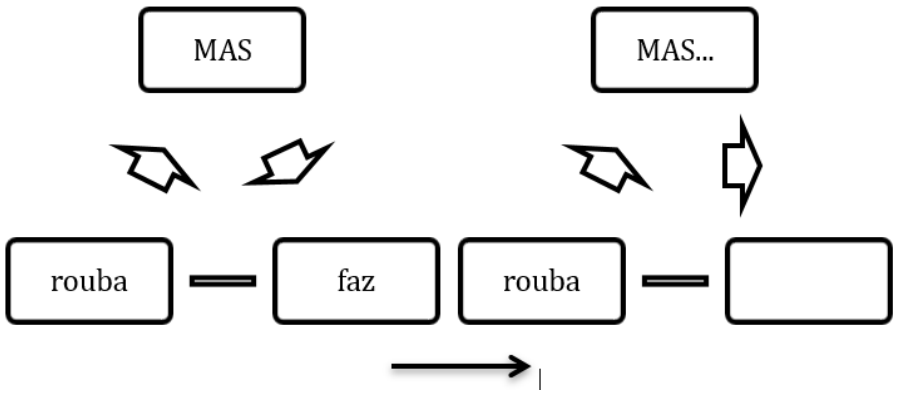


Figura 16 – Rouba, mas...

A enunciação "Rouba, mas faz ... / ... de nosso país uma miséria.", mostra-nos que, discursivamente, só há perdas, isto é, o provável político cuja fumaça é expelida no formato de cifrões apenas rouba e nada faz, visto que a frase original ("rouba, mas faz") implica realizações como uma forma de "compensar" o roubo, mas fazer do país uma miséria é o mesmo que roubar e roubar somente, sem nada fazer.

Vejamos mais um texto em que predomina o uso do marcador "mas" (grifos nossos):

> Um presidente "paulioca"[47]
> *Fernando Henrique não sabe dizer não. Tem dificuldades para contrariar interlocutores. É um de seus defeitos mais marcantes, confidenciam os amigos.*
> *Ontem, em sua primeira entrevista coletiva como presidente virtualmente eleito, Fernando Henrique exagerou. Impossível saber ao certo o que pensa.*

[47] Josias de Souza, in: *Folha de S. Paulo*, 07/10/1994.

> *Perguntou-se se iria privatizar empresas como a vale do rio Doce e as subsidiárias da Petrobrás. Disse que é pessoalmente a favor. Mas acrescentou que não sabia se seria possível vender tais empresas durante o seu governo.*
>
> *Questionou-se sobre sua participação no segundo turno das eleições para governador. Disse que, como líder político, não deve se omitir. Mas, como presidente, acha-se numa "condição especial".*
>
> *Poderia participar de algumas campanhas, mas seria preciso encontrar "a forma apropriada". Mas despreza a importância de sua interferência. O eleitor faz sua escolha de "forma muito individual", acredita.* [...]
>
> *Um repórter perguntou a Fernando Henrique se privilegiaria São Paulo, seu berço político. O presidente eleito se esmerou. Desandou a elogiar São Paulo, mas acrescentou que também ama o Rio, onde nasceu. Por pouco não se definiu como um "paulioca", mistura de paulista com carioca.* [...]

Embora o texto use o discurso indireto em praticamente toda a fala de FHC, o esquema argumentativo presente parece tratar-se, à primeira vista, do raciocínio dialético, mas SEM a conclusão, que é a SÍNTESE; vejamos:

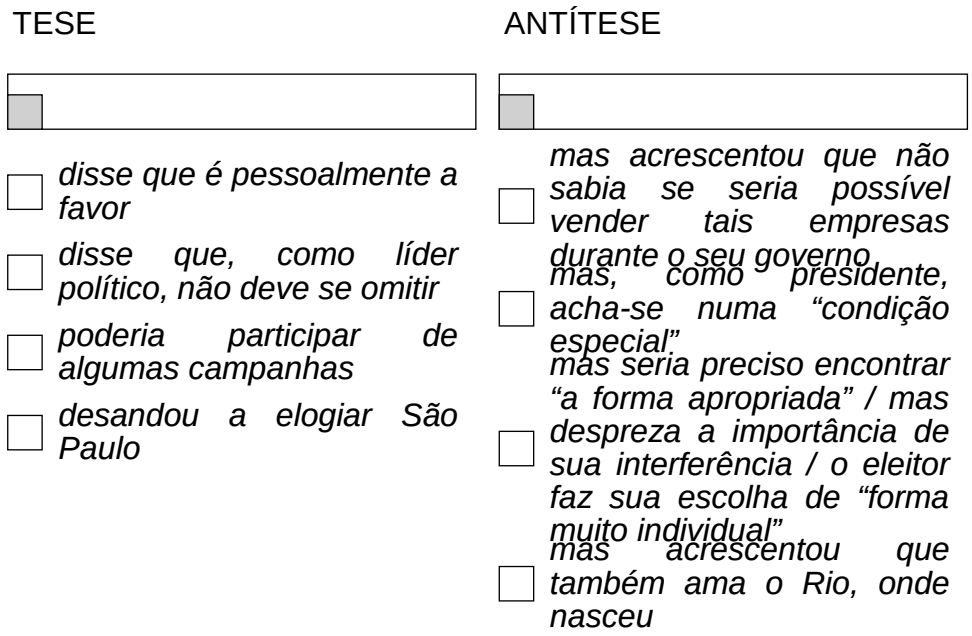


Figura 17 **- Tese e antítese**

Para encontrar um argumento dominante, talvez seja mais viável, dado o contexto, substituir mas por embora:

(1) Embora seja pessoalmente a favor, acrescentou que...

(2) Embora como líder político não deva se omitir, como presidente...

(3) Embora possa participar de algumas campanhas, seria preciso... / despreza a importância... / o eleitor faz...

(4) Embora desandasse a elogiar São Paulo, acrescentou que...

Ocorre que não é essa a ideia que o texto deseja passar, a de que há um argumento dominante; se fosse assim, o presidente não teria sido definido como um "paulioca" — mistura de paulista e carioca — por outro lado, a natureza opositiva das sentenças não permite um "meio-termo": ou FHC privatiza as empresas ou não o faz; ou apoia o candidato do partido ou não o faz; ou privilegia o Rio ou São Paulo...

Vejamos mais dois exemplos[48]:

Figura 18. - Ilustração com MAS (3)

[48] Disponível em: http://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2012/11/cidadaniaeleicoes.html#!/201/11/cidadania-eleicoes.html. Acesso em: fev. 2013.

O governo FHC rouba, mas faz?[49]

Gilberto Dimenstein (Folha de São Paulo, 1.º de abril, 2001)

O presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu, na semana passada, uma constrangedora sentença dos brasileiros: a de que seu governo rouba, mas faz. (...) *A boa notícia para o governo é que, apesar da certeza da impunidade, os brasileiros mandaram o recado de que não estão se importando tanto assim. O noticiário sobre delinquências públicas, no qual o Palácio do Planalto aparece no epicentro ou na periferia das suspeitas, não conteve o aumento da popularidade presidencial. O Datafolha e o Ibope detectaram o crescimento do prestígio de FHC. Podemos traduzir a mensagem da seguinte forma: não é a corrupção que determina o grau de aceitação de um político, <u>mas</u> a eficiência de sua administração. Em essência, a velha impropriedade do "rouba, <u>mas</u> faz". Estatísticas divulgadas na semana passada sustentam a sensação de que se "faz" alguma coisa, pretexto para se amenizarem os deslizes éticos*. (...)

Nos dois textos, a proposta é o trabalho com a conjunção <u>mas</u>; são dois gêneros textuais diferentes a tratar do mesmo assunto; note-se que não basta para o aluno saber que *mas* é uma conjunção coordenativa adversativa – aliás, essa informação é de somenos importância. É preciso que compreenda qual a posição do *mas* no complexo de relações sintático-semânticas que respondem pelas inter-relações entre essa

[49] Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/gilberto/gd010401.htm. Acesso em: fev. 2013.

conjunção, o cotexto e o contexto; a intenção comunicativa de quem produziu o texto e por que não usou 'embora', no lugar de 'mas'; é preciso que o aluno "saia" do universo cotextual e perceba a teia de relações discursivas que envolve o processo de produção dos textos[50].

Contrariamente às expectativas, a leniência claramente mostrada nos textos em relação aos "deslizes" do governo e dos políticos em geral traduz-se a partir da articulação do *mas* com o léxico presente no cotexto; trata-se aqui de função comumente também desempenhada pelo 'embora'; não obstante, o produtor desses textos preferiu usar o 'mas'. Nem é preciso salientar a importância de trabalhar esse ponto com o aluno, ou seja, a partir de dois diferentes gêneros (cartum e editorial de jornal), submeter à análise não só as semelhanças e as diferenças entre as duas conjunções como também a funcionalidade delas no processo argumentativo.

Enfim, há muito a se trabalhar com o aluno; as possibilidades são inúmeras. Muito além do reconhecimento da mera taxonomia, a língua deve ser vista como uma ferramenta que vai da comunicação à manipulação, da codificação à ideologia e o aluno é um ser político. A partir desse ponto, ele pode ser estimulado a produzir textos de gêneros diferentes até mesmo com derivações do tema (rouba, mas faz), após o debate inicial que os textos do modelo favorecem. Assim, o editorial pode ser convertido em narrativa dialógica, por exemplo, mas também pode dar causa a uma contra-argumentação a partir dos pontos principais abordados no texto; no cartum, na última fala ("eu acho que você é uma besta, mas não sabe"), a quebra de expectativa, responsável pelo humor, pode servir de partida também para a abordagem do paralelismo sintático e dos argumentos por ele articulados; em relação a esse tema, o

[50] ASSAD Alvares, C., 2018.

aluno pode ser estimulado a trazer sua experiência para a sala de aula e torná-la mote: “o traficante cobra, mas protege os moradores do entorno”, ou vice-versa, por exemplo.

Língua e discurso são duas faces da mesma moeda de troca, e não instâncias alheias à realidade social. E isso deve estar muito claro para o aluno.

Considerações finais

Como se pôde observar, há uma série de complexidades que envolvem o ato de interpretar os sentidos expressos pelos conectores de oposição. Todos os fatores apontados sugerem que cada texto se apresenta como uma rede de relações, que envolve a escolha vocabular, a estrutura e organização das frases e a representação linguístico-discursiva de uma intenção argumentativa dos enunciadores, apoiadas em construções sintático-semânticas; esse jogo é assim explicitado nos variados usos dos conectores com ideia de restrição/concessão, como se analisou aqui.

Sempre é bom repetir: texto é tecido, trama, relações entre enunciados, autor e leitor, situação e contexto diversificado, por isso o ato de ler envolve apreensão do modo como se organizam essas relações ente os signos na transformação de um conteúdo em linguagem. Por sua vez, não se pode menosprezar a compreensão dos jogos de sentido derivados do emprego dos elementos linguísticos em contextos sociointeracionais específicos.

As noções apresentadas propiciam uma reflexão sobre a necessidade de aprimoramento da competência comunicativa dos alunos, que é um dos objetivos do ensino de gramática reflexiva, e que um enfoque discursivo do emprego dos conectores, por exemplo, pode

ajudar a implementar. Ao lado desse ensino reflexivo e produtivo, o descritivo e o normativo também têm seu lugar, evidentemente, mas devem ser redimensionados, em comparação com as práticas que se têm observado tradicionalmente nas escolas, sobretudo aquelas relacionadas ao uso de conectores e de outros marcadores linguístico-discursivos na construção dos sentidos dos textos.

Referências

ASSAD Alvares, Claudia. “Essa palavra é um adjetivo/substantivo ou está um adjetivo/substantivo?” Capítulo 11, p. 280-315. In OSÓRIO, Paulo; LEURQUIN, Eulália; COELHO, Maria da Conceição [orgs.]. **Lugar da Gramática na Aula de Português**. v. 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. (Coleção AILP – Associação Internacional de Linguística do Português). ISBN 978-85-8199-113-9. Modo de acesso: e-book online:

http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/colecoes_ailp/lugar_da_gramatica_na_aula_de_portugues.pdf.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Celso & LINDLEY CINTRA, L. F. **Gramática do português contemporâneo***.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito***.* Campinas: Pontes, 1987.

_____. & ANSCOMBRE, J. C. **Provar e dizer, leis lógicas e leis argumentativas***.* São Paulo: Global, 1981.

GOUVÊA. Lúcia Helena M. “Operadores argumentativos: uma ponte entre a língua e o discurso”. In: PAULIUKONIS, M. A. L. & Werneck, Leonor (orgs.). **Estratégias de leitura***:* texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 104-116.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação***:* um estudo de conjunções do português*.* São Paulo: Pontes, 1987.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Helênio F. de & MONNERAT, Rosane S. M. "O emprego de algumas conjunções no texto". In: PAULIUKONIS, Maria A. L. & GAVAZZI, Sigrid (orgs.). **Da língua ao discurso***:* reflexões para o ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 90-102.

PAULIUKONIS, M. A. L. "Os conectores de causalidade". In: **Revista Letra**, UFRJ, v. 7, n. 1, jan./jun. 2005, p. 35-42.

_____. "Conectores de oposição: reflexões e propostas para o ensino". In: **Revista Gragoatá**, Niterói, Rio de Janeiro*.* v. 19, n. 36, 2016, p. 27-41.

ONOMÁSTICA PARA JOVENS: UMA ABORDAGEM SOBRE OS NOMES PARA AS AULAS DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA

Suzan Cleyde Martins Figueirêdo
suzan@ipconect.com.br

Maria Célia Dias de Castro
celialeitecastro@hotmail.com

Introdução

O estudo dos nomes próprios (doravante nomes) insere-se no campo da Onomástica, o qual tem perpassado pelas várias correntes linguísticas, desde os clássicos, nos *Diálogos de Platão*, precisamente em *O Crátilo.* Mais recentemente, Saussure dá-nos uma contribuição seminal com a proposição da arbitrariedade como inerente aos nomes. Na Filosofia da Linguagem ou Semântica Formalista, a teoria descritiva fregeana e russelliana propõe que os nomes próprios portam sentidos; a teoria causal da referência de Kripke defende uma relação direta entre o nome e o objeto, dispensando qualquer descrição; enquanto as recentes teorias duais consideram tanto uma visão psicológica e mentalista quanto uma visão externista do significado, defendidas principalmente por Hilary Putnam. Há os recentes estudos de base cognitivista que têm como foco a motivação no ato denominativo, e os ecolinguísticos, desenvolvidos por Couto (2007), com o foco na etnonímia, de forma que as investigações sobre os nomes próprios se espraiam pelas mais diversas correntes linguísticas.

Todo esse longo percurso teórico por que tem passado a análise do ato denominativo explica-se por seu caráter universal, bem como pela obviedade de sua realização através da linguagem, escrita e ou oral. Como afirmam Ramos e Silva (2003), é pela comunicação verbal que os nomes têm se radicado, visto que a conquista da escrita é fato recente no percurso histórico da humanidade. A criatividade humana na escolha dos nomes para funções eminentes como referenciar as coisas e evocá-las tem sido de tamanha dimensão que vem excedendo os limites de qualquer tentativa de classificação onomástica, como ocorre com a categorização apresentada por Dick (1992) para os topônimos – nomes próprios de lugares – do território brasileiro, a qual há muito já não dá conta de abranger dentro de suas 27 taxonomias todos os diferentes e criativos traços que esses nomes portam em sua estrutura morfossemântica.

No contexto da diversidade de correntes que pesquisam os nomes próprios para verificar o sentido ou mesmo o significado que eles portam e para o que se prestam, o objetivo do presente trabalho é discutir a natureza de alguns nomes próprios com suas diferentes e criativas formas concebidas para atender a diversas finalidades denominativas no processo de interação do homem com o meio, inclusive com finalidades comerciais, lúdicas, enfim, interacionistas e propor uma aplicação do estudo desses nomes nas aulas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa.

Para isso, discute-se inicialmente a natureza dos nomes, seguindo-se com uma proposta de aplicação prático-pedagógica para as aulas de língua materna e estrangeira, pertinentes principalmente para o ensino médio.

A natureza prima dos nomes

Como era viver no início dos tempos, num mundo em que nada tinha nome? E quem afinal deu nome às coisas? Em que circunstâncias e com que critérios os nomes são atribuídos e acionados? O escritor americano Mark Twain pondera essas questões em um conto chamado O Diário de Adão e Eva, no qual nos apresenta uma bem-humorada versão da velha história bíblica. Na recriação da história, a nomeação das coisas faz parte da experiência vivenciada num mundo prodigiosamente fascinante, misterioso e encantador. A Eva de Twain, loquaz e articulada, é quem nomeia o ser a quem ela inicialmente se refere como "a outra experiência" ou "o réptil": "Encontrei-lhe um nome: homem. É a palavra que me sugere e vai admiravelmente [...]. Por que não o chamarei assim? Se é homem, chamá-lo-ei homem!" (p. 63). Eva, na verdade, encarrega-se de nomear tudo mais à sua volta, já que em seu modo de ver, "evidentemente faltam [ao Adão] predicados para o ofício" (p. 64). Nesse processo de atribuição de nomes às coisas do mundo, Twain obtém um efeito cômico ao sugerir uma relação pré-saussuriana e até infantil entre signo e referente. Eva certamente demonstra, em diversos momentos além daquele mencionado acima, convicção na existência dessa relação natural:

> *"Quando enxergamos uma nova criatura, dou-lhe o nome [...] No mesmo instante em que os meus olhos divisam um animal, sei qual é. Não reflito um minuto; o único nome possível acode-me imediatamente... como numa inspiração. E sem dúvida trata-se disso, porque estou certa de que a palavra um segundo antes ainda não existia em minha mente. Pela forma do animal e pelo modo de apresentar-se é que descubro o nome. (TWAIN, p. 64).*

Quem quer que fossem os primeiros humanos dotados de linguagem, é concebível que estipular nomes para os elementos integrantes do seu mundo tenha sido um imperativo na sua interação com os outros e com o ambiente, um requisito linguístico que

acompanhou o desenvolvimento do mundo, dos humanos e das suas línguas. Os nomes são, pois, um universal linguístico[51], uma vez que desconhecemos línguas que não os utilizem (HOUGH, 2016).

Para além da designação, entretanto, linguistas como Ainiala & Östman (2017, p. 01) se propõem a estudar os nomes próprios na língua quando são utilizados "não apenas como recursos de identificação ou referência, mas elementos que também são usados para realizar uma variedade de tarefas relevantes cultural, social e interacionalmente"[52].

Ciência e humor

A onomástica assume relevância ainda maior quando atentamos para o poder inerente a essa classe de palavras. Os nomes carregam em si a postura e impressão do nomeador frente aos objetos nomeados e a utilização desses apelativos na sociedade reitera, divulga e consolida tais posturas e impressões, estabelecendo um consenso, senão uma realidade. Os nomes não são estéreis identificadores dos elementos do mundo, isentos de carga subjetiva, como sustenta Bourdieu ao afirmar que "A nomeação contribui para constituir a estrutura desse mundo". É revelador observar que o filósofo é capaz de enxergar nos banais "mexericos, calúnias, maledicências, insultos, elogios, acusações, críticas, polêmicas, louvações" o poder dos nomes, o poder cobiçado por todos de manipular e confeccionar a realidade, pois de acordo com o estudioso "Todo agente social aspira, na medida de seus meios, a esse poder de nomear e de constituir o mundo nomeando-o" (BOURDIEU, 1998, p. 81).

[51] Hockett (1976, p. 01) informa que um universal linguístico é "um recurso ou propriedade compartilhada por todas as línguas, ou por toda linguagem" (a language universal is a feature or property shared by all languages, or by all language). Este autor apresenta o quarto item dos universais da gramática: "Toda língua humana possui nomes próprios" (1976, p. 21).

[52] "not only employed as identificatory or refence devices but as elements that are also used to accomplish a variety of culturally, socially and interactionally relevant tasks".

Atribuir nomes é também, portanto, uma tentativa de exercer controle sobre o nosso meio, suscitando os aspectos mais naturais que nos cercam e as experiências mentais e socioculturais no ato de identificação e significação das coisas e espaços com que lidamos e em que nos situamos; de estender a outros a perspectiva sob a qual enxergamos o nosso ambiente; é a instituição de representações simbólicas inspiradas por aqueles que designam.

Estudar nomes implica investigar suas faces morfológica, fonética, semântica e/ou etimológica. Implica igualmente uma parceria com um ou mais campos de estudo externos à linguística, logo, uma complexidade indispensável ao estabelecimento de pontes entre diferentes áreas do saber que envolvem os nomes, o ponto comum, e a consequente atribuição deles às coisas e aos seres do mundo, bem como sua natureza de uso social. Para Hough a interdisciplinaridade é a tal ponto necessária à onomástica que se pode mesmo encontrar "dificuldade em identificar alguma importante área de estudos à qual ela não esteja de algum modo relacionada"[53] (HOUGH, 2016, p. 10).

Um dos prazeres de estudar nomes é ocasionalmente nos deparar com designações inteligentes, lúdicas e criativas, representativas dos melhores produtos da mente humana. Sejam cientistas renomados, empresários de sucesso, exploradores, cidadãos comuns, desde um sertanejo de pouca escolarização e hábitos rústicos que vive no campo, na tarefa de nomear todos são capazes de produzir fascinantes itens linguísticos.

O pesquisador Michael Ohl, cujo livro *The Art of Naming* trata da nomenclatura científica em biologia, diz que nomes que fornecem

[53] "Onomastics is essentially inter-disciplinary, and it might be difficult to identify any major subject area to which it is completely unrelated."

primordialmente informação sobre a espécie descrita – como aparência, cor, comportamento, habitat – foram maioria nos séculos XVIII e XIX e são corretos e respeitáveis, mas podem parecer monótonos atualmente. Um nome chamativo, em contrapartida, divulga o resultado da pesquisa para além dos círculos científicos e tem o benefício adicional de contribuir para conscientizar um número maior de pessoas acerca dos obstáculos que fazem face à biodiversidade no momento em que nos encontramos. Utilizar o nome de um personagem célebre, por exemplo, é garantia de divulgação pela mídia, como recentemente ocorreu com *Dermophis donaldtrumpi,* nome alatinado – que ainda aguarda a finalização do registro oficial – foi proposto para um anfíbio cego que enterra a cabeça na areia.

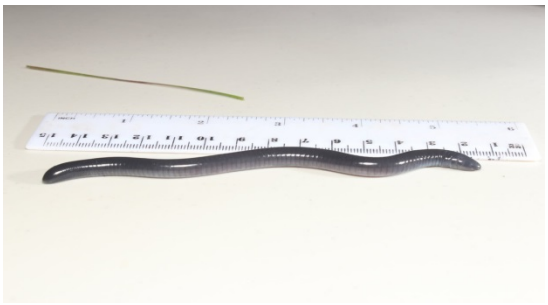


Figura 19 - : Dermophis donaldtrumpi.[54]

A sugestão depreciativa foi um protesto contra o posicionamento do atual presidente americano em relação ao meio ambiente.

[54] **Fonte:** The BBC https://www.bbc.com/news/world-us-canada-46614138

Figura 20 - : Dermophis donaldtrumpi.[55]

Ohl cita a mosca de abdome dourado que recebeu o nome de *Scaptia (Plinthina) beyonceae* em homenagem à cantora Beyoncé Knowles, cujo tom de pele teria inspirado o cientista.

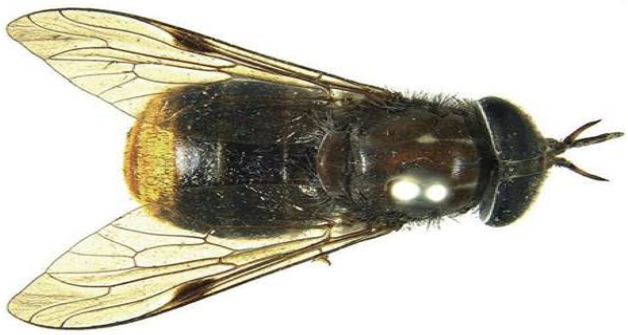


Figura 21: Scaptia (Plinthina) beyonceae[56]**.**

55 **Fonte:** The BBC https://www.bbc.com/news/world-us-canada-46614138

56 Fonte: *NBC* http://www.nbcnews.com/id/45990587/ns/technology_and_science-science/t/bootylicious-horse-fly-bling-named-after-beyonce/#.XKqIN5hKjIU

O próprio Ohl é responsável pelo registro da espécie *Ampulex dementor*, uma vespa que paralisa suas presas e as devora ainda vivas; *dementor* é uma referência às criaturas descritas em *Harry Potter* que sugam a alma de suas vítimas.

Figura 22 - : *The Ampulex dementor.*[57]

Um exemplo que fala mais de perto aos brasileiros é o *Ytu brutus*: segundo Ohl, o entomologista Paul J. Spangler deu ao gênero de um besouro necrófago descoberto próximo a uma cachoeira, no Brasil, o nome *Ytu* - forma de *itu*, da língua tupi guarani, que significa 'queda d'água'. A pronúncia da palavra em inglês é próxima a 'you too', o que inspirou o pesquisador a escolher o epíteto *brutus*. Gênero e epíteto juntos, *Ytu brutus,* soam em inglês como a expressão atribuída a Júlio Cesar, 'Até tu, Brutus?' (2018). Ohl adverte, no entanto, que o uso do humor na nomenclatura científica deve ser bem ponderado porque os limites entre o que é engraçado e o que é de mal gosto é tênue e varia de pessoa para pessoa; aquela suposta homenagem a Beyoncé, por exemplo, mereceu protesto de fãs.

[57] **Fonte:** *The Huffington Post* https://www.huffingtonpost.co.uk/2015/05/28/jk-rowlings-harry-potter-books-inspire-soul-sucking-dementor-.

Dentro e fora do campo científico, as homenagens eternizaram alguns nomes, incorporando-os no nosso cotidiano pelas coisas que carregam seus nomes. Na física, o nome *volt* foi criado em homenagem a Alessandro Volta, cientista e médico italiano (1745-1827); o sanduíche (sandwich) dizem assim ter sido nomeado após John Montagu, o 4º Conde de Sandwich (1718-1792), ter passado vinte e quatro horas se alimentando somente com fatias de carne fria entre fatias de torrada (CAMPELL, 2006).

Semelhantemente, alguns nomes sempre evocarão os espaços geográficos onde nasceram, como *jeans*, um tecido de algodão associado à cidade de Genova; spa, de Spa, lugar na Bélgica celebrado pelas propriedades curativas de sua água mineral; e a tangerina, de Tânger, no Marrocos (CAMPELL, 2006).

Nomes de produtos comerciais

Um famoso verso de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, é vez por outra trazido à baila quando se faz conjecturas acerca da arbitrariedade na relação signo/referente. Julieta reflete que “O que chamamos de rosa, se tivesse outro nome, exalaria o mesmo perfume tão agradável" (SHAKESPEARE, 2003). Puzey & Kostanski (2016) focalizam o conteúdo da fala da protagonista e põem em dúvida sua veracidade, pois para eles os nomes dados aos objetos participam da determinação das características dos objetos designados. O aspecto da motivação é complementado por Thompson, que analisa a mesmíssima citação sob a perspectiva dos nomes comerciais e ressalva que se o nome da flor fosse girassol – *sunflower* em inglês – ele não se harmonizaria com o verso em pentâmetro iâmbico de Shakespeare porque tem três sílabas com o padrão forte-fraco-fraco. O autor observa que, ademais, a vogal longa na pronúncia (inglesa) da exclamação *oh*, repetida em *Romeo – O Romeo,*

Romeo! wherefore art thou Romeo? (SHAKESPEARE, 2011) – e posteriormente em *rose*, cria a impressão de sofrimento. Thomson enxerga no verso de Julieta a resposta à pergunta da personagem, uma vez que ali encontramos "exatamente o que se espera de um bom nome: ritmo, evocação e um senso de pertencimento ao mundo ao seu redor"[58]. (THOMPSON, 2011, on-line). A sensibilidade auditiva que capacita o poeta a selecionar a melhor palavra para comunicar uma ideia é posto a serviço de um propósito mais venal pelos que criam nomes comerciais.

Assim como na comunidade científica, a premência por um nome impactante é presente, possivelmente com ainda maior vigor, no mundo dos negócios, onde a concorrência entre empresas e produtos é agressiva. Um dos mais novos objetos de estudo da sócio-onomástica, os nomes comerciais são pragmaticamente mais bem definidos, nota Sjöblom, a partir de um ponto de vista financeiro: são nomes que têm o propósito máximo de influenciar o comportamento do consumidor no momento da compra, tendo, portanto, objetivos econômicos; o que distingue essa área da onomástica das demais, ainda segundo a autora, é a relevância que a funcionalidade e aspectos semânticos do termo assumem no universo do comércio, assim como a riqueza e complexidade da estrutura linguística dos nomes nessa área (SJÖBLOM, 2016, p. 453). Nós, consumidores e alvos da engenhosidade dos marqueteiros, vivenciamos em primeira mão os efeitos do talento deles para nos convencer de que certo produto ou serviço é mais rápido, mais crocante, mais sofisticado, mais sexy, ou que por qualquer outro motivo merece ser nossa opção de compra. Se somos cientes do poder dos nomes comerciais, subliminar ou explícito, de nos guiar na opção por um produto, eles não deixam de nos encantar pela sua perspicácia e *insight*.

[58] So her question demonstrates precisely what *is* in a great name: rhythm, evocation, and a sense of belonging to the world around it.

O nome atribuído ao produto vendido é parte importante do projeto de persuasão do consumidor e, no processo para encontrá-lo, despende-se tempo, dinheiro, esforço e talento – é um trabalho para agências e profissionais independentes especializados nesse serviço, chamados *namers* (nomeadores). Um nome, juntamente com outros elementos, compõe uma imagem que a empresa deseja projetar de si mesma publicamente, afinal, mais que identificar um produto, ele agrega uma carga de valores, de conduta que pretende espelhar os valores e atitude dos compradores; em outras palavras, "Um nome simboliza a identidade da empresa ou do produto. As pessoas tendem a comprar produtos que têm personalidade, uma imagem que se comunica com eles"[59] (SJÖBLOM, 2016, p. 456).

Em um artigo da revista *The Atlantic*, Derek Thompson afirma que em negócios, "um nome é a coisa mais fácil de odiar"[60] porque para julgar um produto é necessário experimentá-lo, mas ao ler ou ouvir seu nome pela primeira vez já formamos uma opinião. Nasce daí o cuidado devotado à criação de um nome e o investimento de meses e de milhares a milhões de dólares na busca daquele que melhor descreva e melhor venda o produto em questão.

Visto que estamos inventando nomes para produtos e marcas há séculos, quase todas as palavras de ocorrência natural já foram aplicadas comercialmente (GABLER, 2015), o que impõe um sério obstáculo ao trabalho dos criadores. Novos recursos criativos foram encontrados para lidar com essa adversidade, como a composição por aglomeração de morfemas justapostos, exemplificado em *Pin* + *interest*: *Pinterest*; o amalgamento de palavras de uma frase ou expressão idiomática como

[59] "A name symbolizes the identity of the company or the product. People tend to buy products which have personality, an image that speaks to them".
[60] "In business, a name is the easiest thing to hate".

em *Linked* + *in*: *Linkedin*, *What's up + app*: *Whatsapp*, ou aglutinação com a supressão de vogais, exemplificado em *Scribed*: *Scribd*, *Flicker*: *Flickr*, *To* + be + *seen*.com: *Tbseen.com*.

A consultoria de linguistas e o emprego de computadores se tornou indispensável, inserindo um pouco de ciência em um processo que é essencialmente criativo. Os nomeadores têm à sua disposição programas concebidos para a específica finalidade de combinar raízes de palavras distintas como *Lingtwistics*, que junta *linguistics* com *twist*, que dá o sentido de 'retorcer', 'deformar', 'deturpar', um nome que descreve bem o trabalho de uma empresa nomeadora da atualidade; ou de agrupar rimas e até listar associações de sons que produzam um determinado efeito sonoro desejado pelo cliente. Neste último caso, é explorada a "sensação sonora" produzida por certos fonemas chamada fonestesia. Steven Pinker, o conceituado psicólogo cognitivista e linguista, afirma que entre os processos que dão origem a palavras, esse fenômeno "no qual fragmentos vocálicos ou consonantais nos fazem lembrar vagamente de algo em razão do modo como são pronunciados"[61] é mais produtivo do que a onomatopeia (PINKER, 2007, on-line). Nesse sentido, Greemberg (1976, p. xviii) lembra o caráter universal de determinadas características sonoras como a simetria de sons das línguas.

Sjöblom chama de "globais" aqueles nomes criados com palavras inventadas, palavras de uma língua de ninguém (SJÖBLOM, 2016). E ser "global" é predicado obrigatório de um nome quando a marca ou produto pretende transcender as fronteiras de um país e as barreiras linguísticas se impõem, a tal ponto que é indispensável uma pesquisa das possíveis nuanças de interpretação do nome fora do seu país de origem. Gabler ilustra a problemática com alguns exemplos de nomes comerciais que

[61] 'the feeling of sound,' in which snippets of vowels and consonants vaguely remind people of something because of the way they are pronounced

tiveram que ser repensados quando transpostos para outros países: o remédio *Soarus* em Yiddish, soa como *tsouris*, que significa 'problema'; um produto com o nome *Care 4* não é apropriado na China, onde o número quatro significa 'morte' (THE NEW YORK TIMES MAGAZINE, 2015, on-line).

O F.D.A. (Food and Drug Administration), órgão responsável pelo controle de medicamentos nos Estados Unidos, exige que o nome de uma nova droga seja marcadamente distinto de outras, de forma a evitar enganos por parte dos pacientes; chega ao extremo cuidado de realizar um teste em que se escreve à mão o nome proposto na intenção de prevenir possíveis enganos na leitura de receitas nas farmácias. Os regulamentos também vetam nomes que possam sugerir falsas promessas de cura – Gabler relata o caso em que o nome *Regain* (recuperar, restaurar), inicialmente proposto para um medicamento para cabelos, foi negado e a droga passou a se chamar Rogaine (The New York Times Magazine, 2015). Essas condições estringentes impostas para a aprovação de novos nomes de medicamentos criaram na indústria farmacêutica uma exigência maior para o talento dos nomeadores e acabaram por influenciar fortemente no processo de criação. Algumas agências nomeadoras não mais utilizam nomes que portam significado, optando por uma base visual ou auditiva que esquiva os obstáculos de associações semânticas indesejadas ao nome do seu produto. (GABLER, 2015).

Nomes folk

A onomástica também estuda nomes populares em um ramo que Ainiala (2016) chama onomástica *folk*, que se interessa pelas percepções que o cidadão comum tem sobre nomes e seu uso. Os apelidos que a

população espontaneamente cria, por exemplo, para rebatizar marcos urbanos já oficialmente nomeados, podem indicar a postura dos nomeadores em relação aos referentes (AINIALA, 2016). Como diz Bourdieu (1998, p. 87), "A autoridade de que se reveste a linguagem vem de fora" e não há dúvida que o poder constituído tem o respaldo legal para determinar o nome oficial nesse caso. Entretanto, em uma prática transgressiva de atribuição de nomes, são frequentes os casos em que o povo ignorou a designação oficial dada pelas autoridades e, retomando o poder de nomear, consolidou pelo uso o nome de sua escolha, adicionando aí, por vezes, irreverência, humor e senso comum: em São Paulo o Elevado Presidente Arthur da Costa e Silva, inaugurado no período da ditadura em São Paulo, foi rebatizado pelo povo como *Minhocão*. Inversamente, a população pode resistir à mudança de um nome com o qual mantém um apego histórico: aqui mesmo em Balsas-Maranhão, a rua Isaac Martins ainda hoje é conhecida como *Azeite de Coco* em função das quebradeiras de coco babaçu que fabricavam azeite e ali habitavam. Também em Balsas, a Avenida Raimundo Felix, onde passam os blocos de carnaval, onde amigos se encontram em barzinhos e lanchonetes e as crianças brincam nos pula-pulas, é chamada *Avenida Litorânea*, mesmo sem a presença de mar ou rio nos arredores, possivelmente num paralelo à homônima Avenida Litorânea da capital maranhense, esta situada à beira-mar.

Fato interessante quanto à denominação de prédios público-administrativos é narrado por Ilari (2018). *Moeda, moneda, monnaie, moneta* e a forma correspondente em inglês *money* originam-se do adjetivo latino *moneta*, do verbo *monere* 'admoestar, dar conselhos', cuja história remonta à adoração dos romanos pela deusa Juno (Juno Moneta), boa conselheira, que ficava num templo onde também se cunhavam as moedas romanas, fato pelo qual 'admoestar' passou a

significar ‘moeda’. Esse mesmo autor, na versão de 1999, conta que *La Moneda* é o nome da residência oficial do chefe do Executivo em Santiago, capital do Chile, cuja denominação foi atribuída pelo fato de o projeto desse palácio ter vindo no mesmo navio que trouxe o projeto do palácio do Catete, que se destinava a ser a residência oficial do presidente chileno e o projeto para a Casa da Moeda, a ser instalada no Rio de Janeiro. Os projetos foram trocados por engano e o nome *La moneda* designou desde então a residência presidencial chilena.

Independentemente de serem ou não caracterizados como *folk names*, Dick (2007) denomina esses nomes coocorrentes com os oficiais de “paralelos” e Solís Fonseca (1997), recuperando a terminologia da fonologia (alofones), denomina-os de “alônimos” ou ainda “dupletes” e “tripletes”.

Nomes de animais

Além do pragmatismo da denominação pelo batismo, nomear também é um ato emotivo que pode expressar carinho, utilidade, valores. Parafraseando Sjöblom (2016) a funcionalidade e aspectos semânticos do nome assumem, no mundo animal, a riqueza e delicadeza representadas nessas estruturas linguísticas. Os nomes de gatos e de cachorros caracterizam-se geralmente por formas compostas por abreviação hipocorística, processo apelativo usado na linguagem da intimidade familiar para traduzir carinho (Monteiro, 2002): Bentinha, Bia, Bidu, Chiquinha, Mila, Nina, Nanda, Tom, Zeca; e por reduplicação Fafá, Fifi, Mimi. Diferentemente, os nomes de cavalo/égua portam sentido de grandiosidade, valentia, rapidez, valores que se refletem em formas geralmente mais longas, sendo acionados principalmente os nomes dos astros: Cleópatra, Cometa, Conquista, Dom Roxão, Espoleta, Estrela, Falcão, Garota, Grã-Fina, Joy, Kibon, Mimoso, Pantera, Piscidoque,

Relâmpago, Rolan Jack, Roxona, Tataíra, Troféu, Trovão, Vendaval. Muito conhecida é a história do imperador Calígula que designou senador seu cavalo, por nome *Incitatus* 'Impiedoso', como forma de satirizar os senadores romanos.

Apelidos

Os apelidos, conhecidos também como alcunhas, são uma classe de nomes que retrata aspectos essenciais do indivíduo ou objeto apelidado atendendo às necessidades linguístico-culturais e de interação da comunidade denominadora. Esta categoria originada pela troca de um nome natural por outro cultural funciona como identificativo e permite expressar numa "metáfora lúdica", como afirmam Ramos e Silva (2003), variados papéis sociais. O caráter informal desses nomes pode revelar motivos designativos como afeto, humor, discriminação, aversão e menosprezo pelos que são apelidados, bem como a personalidade dos que assim são denominados, revelando crenças culturais. Um dos caracteres mais relevantes dessa subclasse de nomes é que possuem maior uso na língua falada. Ramos e Silva (2003) referem esses nomes como paradigmas da riqueza sígnica, em que

> *Se, por um lado, um modo de falar se consolida, se ganha espessura, se se sobrecarrega de estereótipos, se se fossiliza pela repetição até adquirir a consistência das coisas evidentes e fáceis, por outro lado gera uma capacidade criativa, inovadora e adaptativa de que o processo de formação de alcunhas é exemplar. [...] pode-se afirmar que a alcunha, esse artefacto popular criado pelos locutores, é utilizado também de uma maneira profundamente lúdica [...] (RAMOS e SILVA, 2003, p. 11).*

Uma taxonomia de apelidos quanto aos atributos qualificadores é apresentada por esses autores: alcunhas físicas: *Coxa/o, Pé de Leque*; geográficas: Galego, Boi da Beira; profissionais: *Sacristoa, Mata Burros*; comportamentais: *Bafo de Bode, Velho das Pulgas, Espenica Toucinho*;

gastronômicas: *Sopa, Pão de Milho, Salsicha, Batata, Banana, Melancia*; ornitológicas: *Rola, Peru, Pavão do Largo*; mediáticas: *Drácula, Tarzan, Toppo Gigio*; zoomórficas: *Lesma, Minhoca, Porco Gordo, Zé Pulga*. No Brasil, em períodos políticos emergem muitos novos apelidos: um presidente recebeu o de *Sapo Barbudo*; outro, de *Bozo.* Os nomes podem expressar caracteres daquilo ou daqueles que os portam e, para além disso, associarem aspectos ideológicos aos sujeitos a que são atribuídos. A esse respeito, afirma Bakhtin,

> *Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 2006, p. 96).*

Esse autor assevera que compreendemos as palavras e temos reação para com aquelas que nos tocam e que despertam interesses principalmente concernentes às ideologias de vida. A linguagem é, portanto, instrumento ideológico seminal na esfera política e as designações associam os sujeitos nomeados às nossas impressões.

Outro sistema de nome bastante complexo é o das comunidades indígenas. Para uma breve exemplificação, na comunidade Juruna, por exemplo, o sistema de denominação de apelidos revela a circunstância do nascituro como em *Adjiha* 'formiga' assim denominado pelo fato de ao nascer ter sido picado por uma formiga; *Auàyãhã* 'aquele que não é amado, que não é desejado'; *Pirikayãhã* 'aquele que pula' por ter nascido em parto numa rede, com a mãe de cócoras, e ter parecido pular para fora do ventre da mãe. Para os juruna é comum serem apelidados na infância com nomes de animais em função da semelhança física, afirma Fargetti (2018), que apresenta toda a complexidade do sistema denominativo desses povos.

Nomes nas aulas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa.

Por que inserir em aulas do ensino básico a discussão dos nomes escolhidos para nomear elementos do mundo à nossa volta? A resposta a essa pergunta é simultaneamente a justificativa do trabalho acadêmico na área: o propósito de ilustrar os princípios da onomástica e de enfatizar quanto esforço, reflexão e conhecimento são despendidos no processo de nomear; guiar a atenção dos alunos para esse aspecto da realidade que os rodeia. Para além disso, o estudo acadêmico dessas teorias pode alcançar os jovens se apresentado adequadamente nas aulas de língua materna ou adicional, com forte ênfase nos elementos lúdico e pragmático.

A inteligência e o humor tão evidentes nos nomes ao nosso redor são excelentes razões para apresentar a onomástica a alunos do ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa e também de Língua Inglesa. A língua, na sua expressão mais atraente, será certamente suficiente para cativar o público jovem, tanto mais se no rol de nomes estudados estiverem inclusos objetos do seu interesse: suas marcas e produtos favoritos, lançamentos comentados na mídia, referências a ídolos pop e o que mais estiver em alta no universo deles. As chances de sucesso da empreitada serão potencializadas com atividades motivadoras que sejam páreo para o interesse que os nomes venham a despertar. Propomos algumas a seguir, no intuito de fornecer material para uso imediato em sala ou de inspirar a concepção de novas tarefas para tratar da Onomástica com jovens.

Como não dar relevância aos termos como os itens lexicais denominadores, componentes substanciais da língua? Os nomes são objetos das diversas teorias da linguagem, desde a proposta platônica de existência deles, se por natureza ou por convenção, perpassando pela

teoria da referência, que nega algum sentido nos nomes próprios, às modernas teorias duais da referência, que percebem no conteúdo de uma expressão linguística, num nome próprio, um componente mental e um componente real. Por meio dos nomes próprios o homem melhor estabelece relações de interação com seus parceiros e com os demais elementos do mundo com os mais variados objetivos, como discutidos anteriormente. Na sua essência, os nomes têm a função de dispensar o uso dos objetos pelas representações na linguagem na interação, a saber, têm como função primordial referenciar o mundo e evocar os seres à sua volta; por meio desses nomes as pessoas se localizam, situam-se no mundo. Decorre daí a justificativa para trazer a lume, nas aulas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa assuntos referentes à Onomástica.

A proposta de trabalhar com alguns sistemas de nomeação nas aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa deve levar em consideração os PCNEM's (2000, p. 06), neste contexto, quando afirmam que a linguagem, por sua natureza, é transdisciplinar e propõe como uma das competências "compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação". A proposta é interdisciplinar centrando em seu escopo estudos de Filosofia, Psicologia, Sociologia, História, Geografia, Semiótica, Linguística, Antropologia, enfim, um conjunto de disciplinas que se inter-relacionam na busca e construção de conhecimentos, partindo da interdisciplinaridade - cooperação entre essas disciplinas - para um conhecimento que abranja a todas elas.

Algumas sugestões de atividades para integrar a onomástica nas disciplinas de Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa em aulas do ensino médio:

1- Leitura de *O Diário de Adão e Eva*, de Twain, como introdução ao tópico. Motivar discussão – em pares ou grupos pequenos – a partir de perguntas como: 1- Por que é Eva quem dá nomes às coisas do mundo? 2- Observe o nome 'Canguruus Adamiensis' (p. 73), dado por Adão; em que ele difere dos nomes dados por Eva? Adão e Eva utilizam processos diferentes para criar nomes? 3- Segundo Adão, Eva "persiste a denominar coisas e seres que não precisam de nomes e que, além disso, não atendem ao chamado" (p. 72); você acha que tudo no mundo precisa ter nome? Por quê? Qual a finalidade?

2- Com imagens, ilustrar a motivação no ato de nomear (veja-se figuras 5, 6 e 7). Essa pode ser uma atividade introdutória com o fim de suscitar o interesse dos jovens pelo tópico. Uma primeira opção é mostrar as imagens em Power Point, para cada uma apresentando opções de nomes; o alvo aqui seria que os alunos descubram no objeto nomeado a motivação para o nome que recebeu. Uma segunda possibilidade é apresentar cada imagem. Dando tempo aos jovens para absorver as características das espécies e em seguida, a modo de surpresa, revelar (na mesma tela ou na tela seguinte) o nome dado.

Figura 5: Neopalpa donaldtrumpi[62]

Figura 23 - Lagarta informalmente chamada "trumpapillar"(de *caterpillar*, lagarta, em inglês)[63]

62 **Fonte:** *The Telegraph* https://www.telegraph.co.uk/science/2017/01/17/meet- neopalpa-donaldtrumpi-threatened-moth-named-donald-trump/.

63 **Fonte:** The Daily Mail https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-4131374/Moth-unique-genitalia-named-Donald-Trump.html

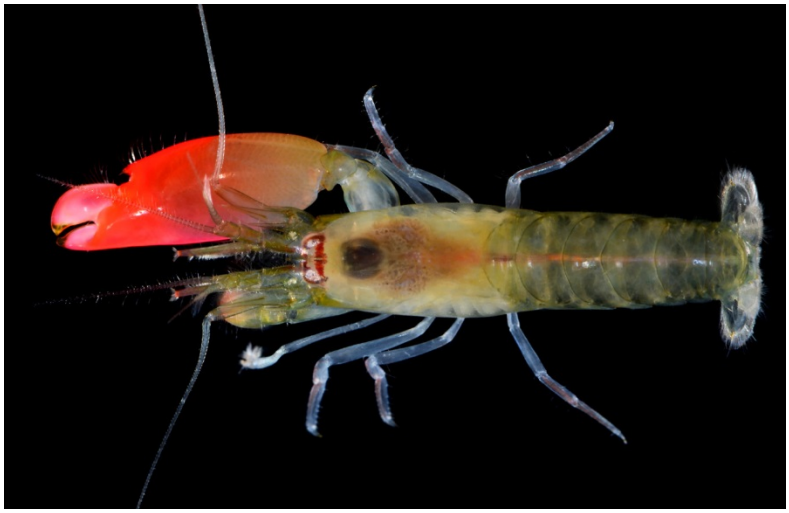


Figura 24: Synalpheus pinkfloydi[64]

3- Usar lista de nomes estranhos de cidades brasileiras (abaixo): a) nas aulas de inglês básico como elemento motivador para repetição e treino. Depois de aprenderem "where are you from?", "I'm from...", a lista de cidades pode ser útil para trazer novo ânimo às necessárias – porém às vezes entediantes – repetição e prática; cada aluno receberá uma tira de papel com um dos nomes da lista, que cada um assumirá como sua nova cidade natal; os alunos se movimentarão na sala perguntando uns aos outros, "where are you from?", mas desta vez a resposta,"I'm from..." conterá um elemento de surpresa, recuperando o propósito natural de um questionamento: obter informação; a oportunidade de rir um pouco com os nomes estranhos será um bônus. b) nas aulas de português os nomes serão inspiração para a produção de um pequeno texto em que os alunos, individualmente ou em dupla, descreverão um evento fictício que teria dado origem ao nome da cidade.

[64] **Fonte:** Exame https://exame.abril.com.br/ciencia/camarao-capaz-de-gerar-som-e-batizado-em-homenagem-ao-pink-floyd/.

NOMES ESTRANHOS DE LUGARES

Afogo-MA
Almas-BA
Almoço-PA
Alô Brasil-MT
Bebe Fumo-MA
Bela Solidão-PE
Bem-Bom-BA
Bofete-SP
Bom de Viver-MA
Brejo do Saco- BA
Bufão-MG
Cacha-Prego-BA
Canastrão-MG
Casinha do Homem-PB
Combinado-TO
Corre Fresco-MA
Coxixola-PB
Chapada do Pinto-PI
Dormentes-PE
Duro-SE
Fé em Deus-MA
Finca Pé-MA
Mãe dos Homens-MG
Mangueiras-RJ
Não-Me-Toque-RS
Nhecolândia-MS
Novo Só Assim-MA
Olheiros-BA
Pau de Descanso-AL
Pau Grande-SE e BA
Pau Ferrado-MA
Parada Braga-RJ
Peitudos-MG
Pessoa Anta-CE
Pintados-MG
Pintopolis-MG
Pintos-MG
Povoado Saco-AL
Porto de Galinhas-PE
Quebra Dente-AL
Resfriado-MA
Sem Peixe-MG
Sopa-MG
Tio Hugo-RS
Uauá-BA
Varre-Sai-RJ
Veado Velho-CE

4- Coletar nomes comerciais atuais em inglês e explicitar suas origens (Whatsapp, Vapor-rub, Singer, Blue-ray, Subway, McDonald's...)

5- Coletar nomes ingleses dados a estabelecimentos comerciais na cidade (em Balsas: *Moove, Use Store, Open Eletrônicos, Open Riso, Subway, Lovebrands, Queen*). Discutir: Por que tantos? Qual é a motivação para optar pelo inglês? Como tarefa extra os alunos se encarregarão de atentar para outros nomes comerciais à sua volta, trazendo-os e socializando-os com os colegas posteriormente.

7- Integrar aspectos de morfologia da língua inglesa à taxonomia, toponímia e sócio-onomástica (o apóstrofe em McDonald's, o *-son* em Davidson, o *-y* e o *-ie* em Tommy, Annie.

8- Criar um jogo com o objetivo de concretizar alguns dos princípios envolvidos na concepção de um nome comercial. Uma possibilidade é mostrar imagens de produtos/empresas novos (reais ou inventados) que precisam de um nome e pedir que os alunos, em dupla ou em grupo, criem nomes para eles. Uma alternativa que exige menos criatividade por parte dos alunos é fornecer uma lista com nomes já confeccionados nos quais os alunos votariam individualmente e em seguida discutiriam os resultados com toda a turma.

9- No que se refere ao estudo dos nomes nas aulas de Língua Portuguesa, propomos uma atividade que trabalhe com os nomes dos logradouros públicos ou com os nomes dos lugares dos municípios. A atividade pode iniciar com a leitura de poemas/músicas ou outro tipo de texto sugestivo, incluindo os mapas, de forma que sejam compartilhadas ideias sobre: aspectos globais de apresentação semiótica do texto, tipologia, gênero, significados do texto, finalidade, informatividade, intertextualidade, motivo por que aqueles nomes ali aparecem e devem ser analisados. Podem ser exploradas noções de linguagem/língua; de organização da língua(gem) com termos que expressam o mundo conceptual (humano e físico); de composição do léxico (suas classes); de referência (descritiva, causal); de diversidade linguística; dos contatos linguísticos; sobre os elementos geográficos que contribuem na constituição do texto; territorialidade; multiculturalismo.

O levantamento dos nomes de lugares (topônimos), por exemplo, pode avançar para uma pesquisa multimídia em mapas do site do IBGE, ou mapas do exército ou em algum site das secretarias municipais

(agricultura, infraestrutura, meio ambiente), caso disponham dessas informações. Após o levantamento, os alunos podem separar os nomes por língua de origem: portuguesa, indígenas, africanas, demais línguas, usando para esta atividade livros de referência bibliográfica como os dicionários etimológicos e ou corográficos. Uma atividade complementar nesse trabalho seria tentar verificar que tipos de nomes são esses: se de santos, religiosos, políticos, plantas, animais, elementos geográficos, entre outras classificações que os alunos identificariam. Esse levantamento poderia ser calculado em percentagens para verificar as tendências denominativas dos habitantes dos lugares.

A atividade pode ser diversificada com o levantamento de nomes de plantas, de doenças, de animais, verificando o nome científico e popular, bem como as normatizações que organizam esse sistema denominativo. Outros sistemas denominativos seriam nomes de filmes, de operações da Polícia Federal, de livros de determinadas escolas literárias, de obras de arte, nomes de instituições comerciais, de marcas: roupas, tênis, perfumes, carros, cosméticos, enfim, das coisas que circundam o mundo dos alunos. Ao final, eles discutiriam a função desses nomes, sua formação (origem, processos de formação) como são usados (vocabulário comum, técnico, especializado), suas especificidades lexicais, semânticas (inclusive os sentidos metafóricos ou metonímicos) e pragmáticas e apresentariam uma atividade prática: relatório, resenha, análise de paisagem/espaço geográfico, discussão sobre os resultados das tendências denominativas, visita à Câmara Municipal para leitura da lei de normatização de atribuição de nomes dos logradouros e das chácaras, fazendas, sítios; discussão sobre a influência política no processo denominador, entre outras atividades. Ao final, os alunos devem perceber que estudar Língua Portuguesa inclui a língua na sua dualidade: o léxico e a gramática; que o estudo do léxico também é o estudo do seu

uso, escrito ou falado, portanto, da atividade linguística de que os sujeitos utilizam em suas interações.

Considerações Finais

A inteligência humana é manifesta nas línguas. A racionalidade e a criatividade parecem disputar por supremacia em cada enunciado, criando arte, fazendo rir, emocionando, persuadindo, seduzindo... Nossa maior esperança é de que os nossos alunos venham a compartilhar o nosso fascínio pela língua, materna ou não, é levá-los a enxergar, imersas no uso cotidiano e corriqueiro, as relíquias de expressividade linguística que nós todos produzimos – sejam poemas, piadas, anúncios comerciais, romances, músicas... ou sejam nomes. É preciso apontar aos jovens as potencialidades da língua, o que pode e o que já foi alcançado pelo uso desse instrumento.

As leituras acadêmicas do professor na área da Onomástica podem e devem chegar aos alunos, contanto que adaptadas a esse público. Um conteúdo altamente abstrato pode se materializar de forma simplificada e motivadora por meio de atividades lúdico-pedagógicas, de forma a suscitar o interesse pelo fenômeno linguístico da nomeação ainda na escola. A intenção deste trabalho é apontar algumas possibilidades para estabelecer essa mediação entre o estudo acadêmico do ato de nomear e o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa nas escolas.

Referências

Ainiala, Terhi. “Names in Society”. In: The Oxford Handbook of Names and Naming. HOUGH, Carole (Ed.). Oxford: OUP, 2016.

_____ & Östman, Jan-Ola (Eds.). Socio-Onomastics: the pragmatics of names. Amsterdam:John Benjamins Publishing Company, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Linguísticas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio - PCNEM'S, 2000.

CAMPBELL, Lyle. Historical Linguistics: An Introduction. 2. Ed. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2006.

FARGETTI, Cristina Martins. Questões sobre a antroponímia Juruna. In: Onomástica e a identidade do homem, AGUIAR, Maia Suelí de; CASTRO, Maria Célia Dias de. DIAS, Ana Lourdes Cardoso (Orgs.). Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2018.

GABLER, Neal. The Weird Science of Naming New Products. The New York Times Magazine. Disponível em: https://www.nytimes.com/2015/01/18/magazine/the-weird-science-of-naming-new-products.html. Acesso em 06 fev 2019.

HOCKETT, Charles F. The problem of universals in language. In: GREEMBERG Joseph H. (Edited by). Universals of Language. Massachusetts: The M.I.T PRESS, 1976.

HOUGH, Carole. Introduction. In: The Oxford Handbook of Names and Naming. Hough, Carole (Ed.). Oxford: OUP, 2016.

ILARI, Rodolfo. Linguística Românica. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MONTEIRO, José Lemos. 1944- Morfologia Portuguesa. 4ª edição. Campinas: Pontes, 2002.

OHL, Michael. The Art of Naming. Cambridge: The MIT Press, 2018.

PINKER, Steven. How do we come up with words? The Los Angeles Times. 30/09/2007. Disponível em: https://www.latimes.com/opinion/la-op-pinker30sep30-story.html. Acessado em 08/02/2019.

PUZEY, Guy & Kostanski, Laura (Eds.). Names and Naming: People, Places, Perceptions and Power. Bristol: Multilingual Matters, 2016.

RAMOS, Francisco Martins. SILVA, Carlos Alberto. Tratado das alcunhas alentejanas. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

SHAKESPEARE, William. Cedric Watts (Ed.). Romeo and Juliet. Ware: Wordsworth Editions imited, 2011.

SHAKESPEARE, William. São Paulo: Martin Claret, 2003.

SOLÍS, Gustavo. F. La Gente Pasa, Los Nombres Quedan...: introducción en la toponímia. Lima: G. Herrera Editores, 1997.

SJÖBLOM, Paula. “Commercial Names”. In: The Oxford Handbook of Names and Naming. Hough, Carole (Ed.). Oxford: OUP, 2016.

THOMPSON, Derek. The Science of Naming Brands, From iPad to Ice Cream. The Atlantic. May 12, 2011. Disponível em: https://www.theatlantic.com/business/archive/2011/05/the-science-of-naming-brands-from-ipad-to-ice-cream/238820/ . Acesso em 05 de fev 2019.

TWAIN, Mark. Diário de Adão e Eva. In: História de Um Inválido e Outros Contos. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint.

SEMÂNTICA, LÉXICO E INTERDISCIPLINARIDADE EM SALA DE AULA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO TEXTUAL

Claudio Cezar Henriques
claudioch@uol.com.br

Introdução

Para Bernard Pottier (1992, p. 11), a Semântica se preocupa com "mecanismos e operações relativos ao sentido, através do funcionamento das línguas naturais [...]", tentando "explicitar os elos que existem entre os comportamentos discursivos num dado envolvimento, constantemente renovado, e as representações mentais que parecem ser partilhadas pelos usuários das línguas naturais". Essa reflexão traça um "percurso entre o individual e o universal, através do cultural" e procura conciliar "a extensão e a variedade das manifestações linguísticas e a necessidade de uma apresentação relativamente simples dos funcionamentos profundos da língua".

Por esse motivo, podemos entender a Semântica como o estudo do significado das expressões das línguas naturais, para ficarmos com uma definição bem objetiva, escrita por Gennaro Chierchia (2003, p. vii). Todos os dias, nas situações mais comuns de nossas vidas, "praticamos" a semântica, pois sempre estamos buscando entender o significado de palavras e de frases: a manchete de um jornal, o trecho de uma música, a

fala de um personagem na novela, a gíria ou o xingamento que alguém disse perto de nós...[65]

Parceiro óbvio da semântica, o léxico[66] é o conjunto das palavras de uma língua, também chamadas de lexias. As lexias são unidades de características complexas cuja organização enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações. Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos lexicólogos não seria capaz de enumerá-lo. Isso ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos, passando pelas terminologias, pelas gírias, palavrões, expressões idiomáticas, siglas, etc.

Sabemos que motivar o aluno para a produção textual em sala de aula, ou em sua casa, é um desafio para o professor. Nos estudos semânticos e lexicais podemos encontrar, porém, alguns estímulos interessantes e enriquecedores. Se nos lembrarmos de que a literatura, o cinema, a televisão e a publicidade, por exemplo, são nossos companheiros permanentes no cotidiano, talvez consigamos transformar essas atividades em momentos de prazer e de pesquisa, cujos resultados serão provavelmente textos bem construídos e originais.

Uma proposta de produção textual

O relato de experiências bem-sucedidas com atividades realizadas em sala de aula pode servir de ajuda – e alento – para que outros

[65] Os dois primeiros parágrafos foram extraídos com adaptações do livro *Semântica e Estilística* (Henriques, 2009), capítulo 9.
[66] A definição, aqui adaptada, é de Adriana Zavaglia e Herbert Welker, colegas do GTLex da ANPOLL. Acesso disponível em www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=gtlex&lang=1&page=&menu=&tipo.

docentes as utilizem, retoquem e aprimorem, conforme a realidade de seus alunos e as demais questões que estão agregadas às práticas, programas e objetivos didático-pedagógicos.

A proposta a seguir explicada está apresentada na vídeo-aula 09 do livro *Semântica e Estilística* (Henriques, 2009), que se refere ao capítulo "Relações Semânticas II", subitem "Campos associativos, conceituais e semânticos".

Na vídeo-aula, um clipe ilustra um texto especialmente criado para a atividade. Na tela, várias imagens se misturam. Todas têm algo em comum, a palavra "bicicleta". A música de fundo é o tema orquestral do filme "ET, o Extra-Terrestre" (1982), *Flying*, de John Williams, usado na cena em que o pequeno alienígena inofensivo, personagem central da trama, cruza o céu pedalando uma bicicleta no caminho de volta para o seu planeta natal.

As referências para a produção do clipe e do texto, além da já citada cena final do filme de Steven Spielberg, são:

- o poema “Vou-me Embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira (1886-1968), em cuja 3ª estrofe: há a presença da palavra "bicicleta";

- o poema “Balada das Meninas de Bicicleta”, de Vinícius de Moraes (1913-1980);

- o filme “As Bicicletas de Belleville” (2003), dirigido por Sylvain Chomet;

- o filme “As Férias do Sr. Hulot” (1953), de Jacques Tati (1907-1982), onde os personagens andam de bicicleta;

- o filme “Ladrões de Bicicleta” (1948), de Vittorio de Sica (1901-1974);

- os livros *Três Homens de Bicicleta*, de Jerome Klapka (1859-1927) e *Rodas ao Acaso, um idílio ciclístico*, de H.G. Wells (1866-1946), ambos escritores ingleses;

- Shazam e Xerife, personagens de um seriado de tevê dos anos 70, com sua oficina de bicicletas e uma camicleta (caminhão+bicicleta);

- o filme "Fuga para a Vitória" (1981), de John Huston (1906-1987), cuja cena final mostra Pelé fazendo um gol de bicicleta contra o time dos soldados nazistas e abrindo o caminho para a libertação dos prisioneiros aliados.

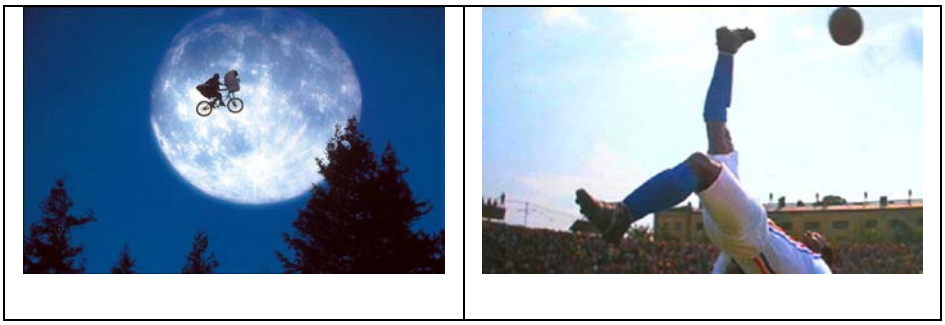


Figura 25 - Cenas dos filmes ET e Fuga para a Vitória

O objetivo é combinar de forma livre essas referências e exemplificar um dos resultados possíveis para a elaboração de um parágrafo (ou mais) acerca da palavra escolhida como mote – neste caso, "bicicleta".

O texto criado, lido durante a exibição do clipe da vídeo-aula, é este:

> BICICLETAS
> Quero atravessar o País das Ideias em bicicletas de sonho que se transformam e crescem. Pedala-se por cima de agulhas de igrejas, escadas e precipícios.

> Dependurados numa intensa promessa da imaginação, vamos por sobre cidades habitadas, buscando em vão um freio que os dedos não conseguem encontrar.
> Meninas de bicicleta, que fagueiras pedalais, quero ser vosso poeta! Ó transitórias estátuas esfuziantes de azul. Vou-me embora para Pasárgada. Lá, sou Shazam, sou Xerife, sou H. G. Wells, e os ladrões de bicicleta foram todos presos. Vou pedalando pelas ruas dos nossos sonhos... Em Pasárgada tem tudo. É outra civilização. Montarei num burro brabo, subirei no pau de sebo. Serei Jacques Tati nas bicicletas de Belleville... Sou amigo do rei…
> Mas atenção, ciclistas femininas que pedalais fagueiras: a lua nova saiu pela janela e me viu pedalando no ar. Sou Steven Spielberg? Sou galã de televisão? Nada disso, meninas, sou apenas um Pelé... personagem de ficção.

Etapas para a produção textual

As etapas a serem cumpridas pelos alunos têm um roteiro definido, que começa com a concretização da proposta, assim enunciada:

Redija um texto de, no máximo, 20 linhas sobre a palavra que lhe for designada[67]. Nele, devem estar presentes passagens e menções a outros textos (de qualquer natureza: literários, musicais, publicitários, cinematográficos, televisivos...). Essas menções podem estar implícitas ou explícitas, conforme sua pretensão de redator.

O texto apresentado deve estar redigido em linguagem padrão (inclusive nas passagens porventura citadas – portanto, não use as que

[67] A designação da palavra-chave por parte do professor tem a vantagem de evitar a diluição das escolhas, mas sempre deve ser negociada com a turma e os alunos.

não cumprirem esse requisito[68]) e deve ser complementado por uma listagem que identifique todas as intertextualidades presentes.

OBS.: Antes de começar a produzir seu texto, envie para o professor pelo menos dez referências que você utilizará na tarefa.

Conforme as condições do momento em que a tarefa seja apresentada, pode-se associar a ela a elaboração do próprio clipe e a escolha de uma canção como fundo musical. Produções em PowerPoint costumam facilitar esse serviço e dão ao trabalho um componente bastante interessante, que em geral motiva o autor do texto e estimula a participação intelectual dos alunos e sua confraternização.

Exemplos de textos reais

Em muitas turmas da UERJ e do Liceu Literário Português tive a oportunidade de experimentar a atividade a que chamo "A PALAVRA É...", sempre com resultados satisfatórios – e alguns brilhantes. As disciplinas em que a tarefa é proposta são "Léxico e Semântica", na UERJ, no âmbito da graduação, e "Semântica", no Liceu Literário, no curso de Especialização.

Os textos a seguir reproduzidos foram elaborados entre os anos de 2010 e 2016. A versão transcrita reproduz o original do aluno, com pequenos retoques linguísticos feitos antes da apresentação final, geralmente realizada em sala de aula diante da turma.

Estão organizados em ordem alfabética a partir da palavra-chave[69].

Grupo I – texto, referências, clipe e música de fundo

01. CERVEJA - Bruna Lobão (UERJ)

[68] Eventualmente, em casos especiais, pode-se admitir a presença de marcas de oralidade.
[69] Nas identificações das canções, flutua a menção ao intérprete e ao compositor.

Cerveja bem o que eu digo: a vida é boa! Chega de canseira. Nada de tristeza. Porque a vida anda repleta de desamabilidade, desafabilidade, insensibilidade e tantas outras *idades*. Talvez se houvesse mais churrascabilidade, bebabilidade e sociabilidade a vida seria menos azeda. Porque há momentos em que a tristeza nos recobre e aí pedimos algo mais forte na esperança de adquirir a garra e o amor de continuar! Vamos consumir algo mágico enquanto esperamos que as coisas melhorem. Nesses dias de verão, de calorzão e de solzão, convido-o a abrir um sorrisão e compartilhar um abração. Digo ainda: não se perca de mim, não se esqueça de mim e não desapareça, pois eu sigo com você nos dias de insolação ou até nos de dilúvio. Venha, veja, deixe, beije, seja o que Deus quiser! Vamos nos empapuçar, nos estufar, nos enrolar, nos divertir!! Porque eu não quero tristeza nem segunda, nem terça muito menos na zeca-feira. Meu amigo, vamos cantar, vamos dançar, vamos sorrir, vamos nos embriagar de alegria. Não importa se ela é boa ou se ela desce redonda, hoje eu quero é beber e ficar de cabeça tonta.

Fontes: 1 - Livro de Afonso Henriques Neto *Uma Cerveja no Dilúvio*; 2 – Poema "Convite Triste", de Carlos Drummond de Andrade (3ª estrofe: Vamos beber uísque, vamos / beber cerveja preta e barata, / beber, gritar e morrer, / ou, quem sabe? beber apenas); 3 – Poema "Cerveja", de Charles Bukowski (primeiros versos: consumi / enquanto esperava / que as coisas melhorassem / não sei quanto vinho e quanto whisky /

e cerveja / sobretudo cerveja / consumi); 4 – Música "Manda Cerveja", de Humberto e Ronaldo (Manda cerveja garçom, manda cerveja / Desce uma loira, e põe aqui na minha mesa / Manda cerveja garçom, manda cerveja / Manda cerveja que hoje eu não quero tristeza); 5 – Música "Chuva, Suor e Cerveja", de Caetano Veloso (Não se perca de mim / Não se esqueça de mim / Não desapareça (...) / A gente se olha / Se beija se molha / De chuva, suor e cerveja...); 6 – Propagandas: Chegou Skol 60º, cerveja com churrascabilidade, com bebabilidade // Brahma: Quarta agora é Zeca-Feira // Schin: Seu verão tá INHO? Abre um cervejão! // Antártica: Circuito Forró da BOA.

Música de fundo: "Cerveja", de Leonardo (Hoje é sexta-feira / Chega de canseira / Nada de tristeza / Pega uma cerveja / Põe na minha mesa, etc.).

02. CHUVA - Ronaldo Dória (UERJ)

É quase noite. A tempestade que vejo surgir no horizonte é da cor dos meus pensamentos sombrios. Caem os primeiros pingos tímidos. Posso vê-los à luz de um poste velho, minúsculos pontos prateados caindo sem parar. Gosto de caminhar a pé na chuva, sem destino certo. Sou um vulto errante e desconhecido

nesse caminho que não tem mais fim. Sem sorrisos, sem refrãos. Vejo carros apressados, o chuvisco gelado a embaçar todos os para-brisas. O vento forte sopra uma melodia de saudade nos meus ouvidos. Eu teria chorado, se os homens chorassem, e então os pingos insistentes se confundiriam com meu pranto. Bela combinação, lágrimas e chuva. Gostaria de poder cantar uma canção alegre, dançar e cumprimentar os poucos transeuntes, mas me sinto perdido e desamparado na triste espera por alguém que não vai chegar.

Meus dias estão sempre nublados. Apesar de tudo, não tenho medo. Não me importo se o tempo, mundo afora, vai mal. Acredito que toda essa água voltando para a terra traz bons fluidos do ar. Então, Senhor, faça cair sobre mim toda chuva que há, pois sou como um solo sertanejo, sedento, suplicante, sempre à espera do trovejar dos relâmpagos. Faça com que as nuvens escuras persigam todas as pessoas do mundo. Faça desaguar tempestade de tal monta que inunde toda a cidade. Eu jogaria as mãos para os céus e agradeceria se acaso essa chuva não parasse jamais. Talvez, então, se a tormenta nunca passasse, se o tempo nunca abrisse, meu corpo e minha mente virassem, pouco a pouco, parte da chuva, e, assim, eu esqueceria que um dia houve sol.

Fontes: 1 – Música "Tempo Perdido", de Legião Urbana (Veja o sol / Dessa manhã tão cinza / A tempestade que chega / É da cor dos teus olhos / Castanhos); 2 – Música "Chuva de Prata", de Gal Costa (Chuva de prata

que cai sem parar / Quase me mata de tanto esperar / Um beijo molhado de luz / Sela o nosso amor); 3 – Música "Tédio", de Legião Urbana (Andar a pé na chuva, às vezes eu me amarro / Não tenho gasolina, também não tenho carro / Também não tenho nada de interessante pra fazer); 4 – Música "Sentado à beira do caminho", de Erasmo Carlos (Vem a chuva, molha o meu rosto / E então eu choro tanto / Minhas lágrimas / E os pingos dessa chuva / Se confundem com o meu pranto...); 5 – Música "Todas as Manhãs", de Roberto Carlos (Chuva fina no meu para-brisa / Vento de saudade no meu peito / Visibilidade distorcida pela lágrima caída / Pela dor da solidão); 6 – Música "Lágrimas e Chuva", de Kid Abelha (Lágrimas e chuva / Molham o vidro da janela / Mas ninguém me vê / O mundo é muito injusto / Eu dou plantão nos meus problemas / Que eu quero esquecer); 7 – Filme "Cantando na chuva", de Gene Kelly e Stanley Donen (canção: Estou sorrindo das nuvens / Tão escuras lá em acima / O sol está em meu coração / E estou pronto para o amor / Deixe as nuvens tempestuosas perseguirem / Todos do lugar); 8 – Música "Quando Chove, de Patrícia Marx (Se chove lá fora / Queimo aqui dentro / De vontade de te abraçar / Amor, quando chove / Fica mais triste a espera / Por alguém que não vai chegar); 9 – Música "Medo da Chuva, de Raul Seixas (Eu perdi o meu medo / O meu medo, o meu medo da chuva / Pois a chuva voltando / Pra terra traz coisas do ar); 10 – Música "Súplica Cearense", de Gordurinha (Ó

Deus, será que o senhor se zangou / E só por isso o sol arretirou / Fazendo cair toda a chuva que há / Senhor, eu pedi para o sol se esconder um tiquinho / Pedir pra chover, mas chover de mansinho / Pra ver se nascia uma planta no chão); 11 - Lama nas ruas (Zeca Pagodinho) “Deixa desaguar tempestade / Inundar a cidade / Porque arde um sol dentro de nós”; 12 – Música "Na rua, na chuva, na fazenda", de Hyldon (Jogue suas mãos para o céu / Agradeça se acaso tiver / Alguém que você gostaria que / Estivesse sempre com você / Na rua, na chuva, na fazenda / Ou numa casinha de sapê); 13 – Música "Quando a chuva passar", de Ivete Sangalo (Quando a chuva passar / Quando o tempo abrir / Abra a janela e veja / Eu sou o sol);

Música de fundo: "Primeiros Erros", de Kiko Zambianchi (Se um dia eu pudesse ver / Meu passado inteiro / E fizesse parar de chover / Nos primeiros erros / Meu corpo viraria sol / Minha mente viraria ar).

03. POEMA - Darlene Moreira (UERJ)

Perdi-me dentro de mim por um instante e lá me vi de formas claras e diversas, como um belo labirinto, e assim eu quereria que fosse a existência, como uma estrela da vida inteira. Não pretendo ser nada além de mim, apesar de vários eus existirem. No entanto, não são como Alberto Caeiro ou Ricardo Reis. E ainda me sinto

incompleta, numa fragmentação que me faz mera parte de algo, como um William ou Vinicius qualquer que sem o arremate Shakespeare e de Moraes são como eu, um trecho sem importância da vida. Porém, há o lado que faz uma quebra ser atraente e poética, assim como um modernista que está sempre farto do lirismo comedido e prega o fim da sintaxe de exceção. Quisera poder caetanear o que vejo e há de bom, porém, estou abaixo de um poeta menor para traduzir tantos paradoxos. Nunca saberei criar tanta arte quanto é preciso com as palavras, mas posso compartilhar a poesia, um santo remédio para qualquer tipo de alma, até a mais triste e melancólica, pois as palavras nos ensinam que tudo passará, as tristezas passarão e eu passarinho... E não me canso de sempre, disse sempre, verbalizar no imperativo uma ordem que aumenta cada vez mais a beleza de quem a pratica: Poeme-se!

Fontes: 1 – Poema "Dispersão", de Mário de Sá Carneiro; 2 – Livro *Estrela da Vida Inteira*, de Manuel Bandeira; 3 – Fernando Pessoa (e seus heterônimos); 4 – William Shakespeare e Vinicius de Moraes; 5 – Poema "Poética", de Manuel Bandeira; 6 – Música "Sina", de Djavan; 7 – Poema "Testamento", de Manuel Bandeira; 8 – Poesia, um santo remédio (página do Facebook); 9 – "Poeminha do Contra", de Mário Quintana; 10 – Poeme-se! (página do Facebook).

Música de fundo: "Poema", de Cazuza, na interpretação de Ney Matogrosso (Eu hoje tive um pesadelo / E levantei atento, a tempo / Eu acordei com medo / E

procurei no escuro / Alguém com o seu carinho / E lembrei de um tempo).

04. PRIMAVERA – Gabriela Alves (UERJ)

Abro a janela para olhar o tempo. Faz frio, lembro-me do inverno, a estação onde se aguarda a primavera. Talvez hoje seja o meu inverno, pois estou a te esperar e quando chegares, a felicidade ressurgirá, assim como as flores junto com os sonhos, que foram construídos no inverno e realizar-se-ão na primavera. E quando ela vier, não haverá saudade, nem esperança. Será a hora de realizar os desejos, de sair, sorrir, dançar, cantar, se apaixonar, te encontrar, amar.

Fontes: 1 - Música "Casa Pré-Fabricada", de Los Hermanos (Abre essa janela, a primavera quer entrar / Pra fazer da nossa voz uma só nota...); 2 – Poema “Quando vier a primavera”, de Alberto Caeiro (Quando vier a Primavera, / Se eu já estiver morto, / As flores florirão da mesma maneira...); 3 – Tela "Pessegueiros na Primavera", de Jean Marc; 4 – Tela "Tout l'Amour", de Oscar-Claude Monet; 5 – Tela "Waltraud", de Jacques Ardies; 6 – Tela "Las Flores de la Primavera", de Juan Carlos Boveri.

Música de fundo: Primavera, de Los Hermanos (Primavera se foi / E com ela meu amor / Quem me dera poder / Consertar tudo o que eu fiz / O perfume que andava/ Com o vento pelo ar).

05 . VIOLÃO – Bóris Gucovski (UERJ)

Seis cordas de aço não impedirão a fuga da alma de um corpo onde a música não ecoe, pois cativo é, e sempre será, o espírito que não recebe à boca uma dose regular de acordes, melodias e sintonias, de graves e agudos daquele que entende a Lua. Lua que cai lentamente, que cai uma vez, embebida num frenesi bamboleante e arquejante sob o som do plangente violão de Caetano, de Baden Powell, de Mark Knopfler. Sob a música de algum violonista apaixonado e extasiado pelo vaivém dos dedos, pela sinestesia audiovisual onde sons e movimentos tornam-se indistinguíveis, pelos olhos fechados ao ritmo do corpo que se move acompanhando o som, pelo som acompanhado do movimento do corpo ritmado. Façam-se tratos com o diabo à beira da encruzilhada por semelhante dádiva e em nada resultará, pois o violão tem vida e vida não se cria, apenas se entende.

Fontes: 1 - Crônica "Uma Mulher Chamada Guitarra", de Vinícius de Moraes; 2 - Música "Falling Slowly" do filme "Apenas uma Vez" ("Once"); 3 - Música "A Voz do Violão", de Caetano Veloso; 4 - Filme "Encruzilhada" ("Crossroads"); 5 - Baden Powell (violonista brasileiro), Mark Knopfler (violonista/guitarrista, líder da banda inglesa Dire Straits),

Música de fundo: "Manhã de Carnaval", tocada por Baden Powell e interpretada por Agostinho dos Santos

(Das cordas do meu violão / Que só teu amor procurou / Vem uma voz / Falar dos beijos perdidos / Nos lábios teus / Canta o meu coração / Alegria voltou / Tão feliz a manhã / Deste amor).

Grupo II – texto e referências

01. BRAÇOS – Taiana Araújo (Liceu)

Meu anjo, escrevo-lhe porque a saudade invade meu peito. Sim, fiz promessas, fiz projetos, pensei tanta coisa, mas só vejo os seus braços nervosos, as fascinantes mórbidas dormências dos teus abraços de letais flexuras, os quais produzem sensações de agres torturas. Habito, intensamente, nesta solidão: tento esquecer, prometo apagar da minha vida este sonho, todavia – súbito – lembro-me dos teus braços nervosos, tentadoras serpes que prendem, tetanizam como os herpes, dos delírios na trêmula coorte... Ah! Os teus braços são pompa de carnes tépidas e flóreas, braços de estranhas correções marmóreas abertas para o Amor e para a Morte! Portanto, meu bem, o que é que vou fazer? Eu tentei esquecer, tentei apagar da minha vida este sonho, e vem o coração e diz que só em teus braços, amor, eu ia ser feliz.

Fontes: “Braços”, poema de Cruz e Souza + “Só em teus braços”, canção de Tom Jobim.

02. BRASIL – Monique Curval (Liceu)

Perguntei ao céu tão lindo: “Por que és todo cor de anil?” Ele me disse, sorrindo: “Eu sou o céu do Brasil!” Grande pátria desimportante, em nenhum instante eu vou te trair. Céu e sol, luar e cantos, florestas e fontes mil enchem de eternos encantos, és minha Pátria! Brasil, mostra tua cara, quero ver quem paga para ficarmos assim. Meu mulato inzoneiro, vem encantar-me com teus diversos...

Fontes: “Brasil”, canção de Cazuza, G. Israel, Nilo Roméro + “O Brasil”, poesia de Renato Sêneca Fleury + "Aquarela do Brasil", de Ary Barroso.

03. CASA – Janaína Pietroluongo (Liceu)

Minha casa não é uma casa portuguesa; // Com certeza que não. // Também não é daquelas que têm // Na fachada escrita em cima que é um lar. // Minha casa não fica no campo. // E nela nem sempre consigo ficar do tamanho da paz. // Minha casa é ruidosa, // Nela o silêncio se esconde. // Há apenas uma mesa no canto. // Não há carneiros ou cabras pastando. // Não há jardim. // Mas é nela que tenho os meus discos e livros. // E, quando dói a vida, // Essa dor tão doída, // É para lá que vou. // Ela não tem portas, nem janelas, // Nem teto, nem chão. // Minha casa fica aqui, ó, // No fundo do meu coração.

Fontes: “Uma casa portuguesa”, canção de Raúl Ferreira, V. M. Sequeira e Arthur Fonseca + “Gente Humilde”, canção de Garoto, Chico Buarque e Vinícius de Moraes + “Casa no Campo”, canção de Zé Rodrix + “Naquela mesa”, canção de Sérgio Bittencourt + “A Casa”, poema de Vinícius de Moraes.

04. CHAVES – Jorge Borja (Liceu)

Eu perdi as chaves, entrei pela janela, mas que cabeça é minha, fiquei trancado quando me perguntaram “Trouxeste a chave?” e com o seu (meu) poder de palavras disse não quero sair, não quero versos impregnados de sono. Não quero fazer poesias para mostrar que somos o que há de melhor. As palavras me prendem por isso não sou e não apresentou o que sou de melhor. Elas também não me abrem, não me mostram diamantes, marfins, ouros, corações. Não tenho coragem, não tenho tatuagem, não canto as cidades, as ruas, a mocidade. Sou frio e duro como uma luz que não produz sombra e, sendo assim, penetro e me fecho surdamente no reino das palavras.

Fontes: “Procura da Poesia”, poesia de Carlos Drummond de Andrade + “3x4”, canção dos Engenheiros do Hawaii.

05. DENTE – Daniel Bani (Liceu)

A mulher sobe a rua, na gélida noite de julho, e range os dentes de frio ao entrar na festa. Eu a observo do lado oposto, disfarçado, mas atento. Ela atrai a atenção de todos – elegante, perfumada e sedutora. Num sorriso escarlate, mostra seus 32 dentes brancos. Quer dizer, nem tão brancos assim, porque vejo batom no dente; olhando bem, não somente batom. Também dente com comida, talvez feijão. Ela passa a língua entre os dentes, tentando limpá-los. Não obstante o desleixo, ela é linda... Apesar disso, decido não abordá-la – não confio em ninguém com 32 dentes.

Fontes: "32 Dentes", música de Marcelo Fromer, Sérgio Britto e Branco Melo (Titãs) + "Ciranda da Bailarina", canção de Chico Buarque e Edu Lobo + "Batom de Dente", canção de Marisa Monte, Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Davi Moraes + "Dentaduras Duplas", de Carlos Drummond de Andrade + "Boca de Riso Escarlate", poema de Fernando Pessoa + "Última Jornada", poema de Machado de Assis.

06. FELICIDADE – Alessandra Castro (Liceu)

A felicidade é como uma gota de orvalho numa pétala de flor. Mas onde há mais bela flor? Onde achá-la? Nos meus sonhos, ao pensar nas pequenas felicidades da vida, eu sinto um cheiro de flor, e isso me faz lembrar a flor do seu sorriso se abrir e que as flores florirão da mesma maneira onde você estiver. Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor, fico ali pensando e me questiono: que flor é aquela que Arabela molha? Deve

ser aquela que me trará felicidade e alguém que me verá como raiz de uma flor de lis.

Fontes: “A Felicidade”, canção de Tom Jobim & Vinícius de Moraes + “Livros e Flores”, poema de Machado de Assis + “Cheiro de Flor”, canção da banda Natiruts + “Estrela”, canção de Gilberto Gil + “Quando vier a primavera”, poesia de Alberto Caeiro + “A Arte de Ser Feliz”, poesia de Cecília Meireles + “A Flor Amarela”, poesia de Cecília Meireles + “Flor de Lis”, canção de Djavan.

07. LÍNGUA – Joyce Azeredo (Liceu)

Sem o amor eu sei que nada seria, tampouco adiantaria a língua dominar. Portanto, leve o mundo que eu vou já. O que é que está passando pela sua cabeça? Esconda os dentes, segure a pancada, a língua, a saliva. Não prenda essa língua, deixe-a solta. Não queira o silêncio das línguas cansadas. Mostre seu dedo, sua língua, sua face. Fale minha língua, morda minha língua. Sinta a minha língua na sua roçar, como um dia fez Caetano na de Camões. Redescubra. Como se fora a brincadeira de roda. Isso tudo não se trata só de gramática. Pense na fome, no poder da fala, na língua do menino, do gringo, de um homem-martelo, do homem amarelo que reencontra as ruas, invoca os deuses de uma legião que fala a língua dos homens. Deixe de manha, deixe da abstração. Porque o tom é de desilusão. O patrão mandou cantar com a língua enrolada. Invocar os cantores, poetas e amores. Chame Elis, Cássia, Renato,

Bezerra e Jair para criarem confusões de prosódias e uma profusão de paródias que encurtem dores. Língua assim, a conta certa entre a baunilha e o sal é coisa feita. Na rua venha cantar o mundo melhor de Pixinguinha, esse estranho rapaz que usou a língua e me fez entendê-la.

Um palpite de novo para você. Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas, dos cariocas, dos gringos que nossa terra invadiram. Essa língua avassaladora, que vai apertando o que deseja, com calor e com carinho, ensinando o caminho da loucura e acabando com seu medo de não poder.

Fontes: "Monte Castelo" (Renato Russo) + "ECT" (Nando Reis, Marisa Monte, Carlinhos Brown) + "O homem-amarelo" (O Rappa) + "Cagaço" (Bi Ribeiro - Herbert Vianna) + "Casa no Campo" (Zé Rodrix e Tavito) + "Redescobrir" (Gonzaguinha) + "Já sei namorar" (Marisa Monte, Carlinhos Brown, Arnaldo Antunes) + "Uma palavra" (Marisa Monte) + "Coisa feita" (João Bosco, Aldir Blanc e Paulo Emílio) + "Já Reparô" (Adriana Calcanhoto) + "Palpite" (Vanessa Rangel) + "Vamos comer Caetano" (Adriana Calcanhoto) + "O beijo" (Kid Abelha) + "Invocação" (Maria Bethania) + "Estranho Rapaz" (Roberto Mendes / Capinan) + "Avassaladora" (Gonzaguinha) + "O mundo melhor de Gonzaguinha" (Jair Rodrigues) + "Língua de Preto" (Pixinguinha) + "Língua Grega" (Bezerra da Silva) + "Patrão mandou"(Paulinho Soares) + "Língua" (Caetano).

08. MÃOS – Júlia Fernandes (Liceu)

Se um dia eu quiser crescer, tenho que ter mãos vazias para poder carregar tudo o que a vida me oferecer, e aceitar que, com as mãos se faz e se desfaz e com a alma se ganha e se perde. // Quero caminhar um caminho desenhado só por mim, onde setas se construam junto com minhas pegadas. Quero olhar para trás sem arrependimentos. E quando a saudade vier me saudar, também a saudarei sem tristeza no olhar e sem o desespero de quem não arriscou o que tinha pra queimar e só pensou na dor que poderia causar. // Quero pensar que todas as minhas dores fui eu que senti e o amor que dei, também o dei por vontade e não por circunstâncias favoráveis.

Fontes: "Se eu quiser falar com Deus", canção de Gilberto Gil + "As Mãos", poema de Manuel Alegre.

09. OLHOS – Cristiane Félix (Liceu)

Ao vê-la pela primeira vez, percebi que se tratava de "olhos de ressaca". "Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca". Ao conhecê-la mais de perto, acabei por me desiludir ao perceber aquele mesmo olhar voltado para outro alguém. Anos depois, ao encontrá-la casualmente, "olhos nos olhos", pensei: "quero ver o que você faz, ao sentir que sem você eu passo bem demais".

Fontes: “Olhos de Ressaca”, trecho de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis + “Olhos nos Olhos”, canção de Chico Buarque.

10. PERNAS – Tatiane Amorim (Liceu)

Era uma vez a mulher que se encanta com o que ouve. À espera de um elogio, sempre quer agradar alguém, ainda que seja a mulher que a vê do espelho. Arruma-se, veste-se, despe-se. Critica-se com o olhar e enfeita-se para as outras, não para o homem. Ele verdadeiramente somente se encanta pelo que vê. Teme o pensamento do poeta que, na primeira vez que viu Teresa, declarou que enxergava pernas estúpidas. O que ele quis dizer com isso, afinal? A mulher que se encanta com o que ouve, mesmo assim, sonha poder saciar aqueles olhos famintos. Já eu, que tenho olhos muito mais velhos do que o corpo, só te percebo completa e perfeita se tens sonhos e pernas.

Fontes: “A Primeira Vez que Vi Teresa”, poema de Manuel Bandeira + “Sonhos e Pernas”, canção de Vander Lee.

11. PÉS – Anderson Portugal (Liceu)

Quando não posso contemplar teu rosto, contemplo os teus pés. Teus pés de osso arqueado, teus pequenos pés duros. Tivesse eu do céu as bordadas vestes trabalhadas com ouro e prateada luz, o azul e o escuro e a negra veste da noite e a luz e a meia-luz, eu espalharia as vestes sob teus pés. Mas, sendo pobre, tenho só meus

sonhos. Eu espalhei meus sonhos sob teus pés; pise com calma, pois pisa em meus sonhos. Teus sinais me confundem da cabeça aos pés, mas por dentro eu te devoro. Teu olhar não me diz exato quem tu és, mesmo assim eu te devoro. Se por detrás da tarde transparente seus pés vislumbro, logo nos desvãos das nuvens eles fogem, luminosos e ágeis!

Fontes: “Os Teus Pés”, poema de Pablo Neruda + “Os Tecidos do Céu”, poema de W.Yeats traduzido por Lucas Bertolo + “Eu te devoro”, canção de Djavan + “Prometi-me possuí-la”, poema de Ferreira Gullar.

12. ROSTO – Daniele Mesquita (Liceu)

As entradas do meu rosto e os meus cabelos brancos aparecem a cada ano, no final do mês de agosto. Eu não tinha este rosto de hoje, assim calmo, assim triste, assim magro, nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo. Ainda me lembro de quando meu rosto era aquele de Marina, morena, que já era bonito com o que Deus tinha me dado. Eu não dei por esta mudança tão simples, tão certa, tão fácil. Em que espelho ficou perdida a minha face que você gostava e que era só sua? Amanhã é 23, são oito dias para o fim do mês. Faz tanto tempo que eu não te vejo, queria o seu beijo outra vez.

Fontes: "Amanhã é 23", canção de Kid Abelha + "Marina", canção de Dorival Caymmi + "Retrato", poema de Cecília Meireles.

13. RUA – Telmo Santos (Liceu)

Minha rua é assim... Um pedaço de mim. Quase não a vejo, quase não a sinto. Quando saio está dormindo, quando chego já dormiu. Mas eu amo a minha rua. Tão tranquila, tão amiga, tão fiel... Pareço estar no céu quando chego. É a rua que eu imagino desde menino para o meu destino pequenino. A rua não é só minha, pois é também da minha deusa. A deusa da minha rua tem os olhos onde a lua costuma se embriagar. E é nos seus olhos, eu suponho, que o sol num dourado sonho vai claridade buscar. E eu, que não sou bobo nem nada, numa linda madrugada fiz a minha serenata e a deusa

conquistei. Depois desse dia então, vivo nessa paixão, pois com ela casei. E a ruazinha modesta, que era sem graça, virou paisagem de festa e cascata de luz. Não é alameda nem avenida, é só a rua da minha vida, cujo nome rima com mocidade, liberdade, tranquilidade. É a Rua da Felicidade...

Fontes: "Deusa da Minha Rua", canção de Sílvio Caldas + "A Rua das Rimas", poema de Guilherme de Almeida.

14. SAIA – Bruna Baldez (Liceu)

Cantiga de amor sem eira nem beira, deixe-me esconder debaixo dessa sua saia para fugir do mundo. Quando você dança, de cabeça para baixo, pairando no ar, suspende a saia das mulheres e tira os óculos dos homens. E como você requebra bem! Tem torço de seda, tem saia engomada, tem graça como ninguém! Menina, sei que a saia é justa: cair não custa, basta um tropeção. Mas não se esquive, não se acanhe não. Porque a escrita, seja como for, é sedução.

Fontes: "Disritmia", canção de Martinho da Vila + "O amor bate na aorta", poema de Carlos Drummond de Andrade + "O que é que a baiana tem?", canção de Dorival Caymmi + "Lembrança", canção de Teresa Cristina.

15. VESTIDO – Ana Paula Souza (Liceu)

Ele já não olhava do mesmo jeito para ela depois de ter enamorado se pela dona de longe, aquela que tinha o colo muito devassado no vestido de renda que mais

mostrava do que escondia. Já não a olhava com quentura, já não a convidava para rodar, nem dançavam ou mesmo trocavam beijos loucos. Mas naquele dia ele chegou diferente, não estava reclamando nem a deixando de canto. Ele ficou espantada, mas resolveu fazer-se bonita como há muito não ousava fazer. Mesmo sabendo que o vestido cheirando a guardado, decidiu retirá-lo do prego. Aceitou o convite do marido para ir à praça. Naquele momento, não havia mais nem a sombra da dona de longe. Sua imagem ia se desfazendo enquanto eles dançavam a dança da reconciliação.

Fontes: "Caso do Vestido", poema de Carlos Drummond de Andrade + "Valsinha", canção de Chico Buarque.

Considerações finais

Nesse tipo de exercício, como se viu, as associações não são feitas apenas nas relações gramaticais, pois se constroem a partir do raciocínio humano e, portanto, não há limites para elas. É sempre pertinente distinguir os tipos de relações associativas entre as palavras e para isso servem as expressões campo associativo, campo conceitual e campo semântico. Por esse raciocínio, a teoria dos campos conceituais (que alguns autores também chamam, por comodidade didática, de campos associativos) considera os agrupamentos de palavras para construir os esquemas representacionais da sociedade. Já a teoria dos campos semânticos privilegia a estrutura lexical como um todo. Convém, porém, advertir esses campos trabalham também com as relações de intertextualidade.

Todo texto se constrói como mosaico de citações. O conjunto aqui reunido apenas confirma isso, ou seja, que todo texto é absorção e

transformação de um outro texto. Valendo-se de parte dessas palavras e apropriando-se das ideias de Bakhtin, Julia Kristeva (1974, p. 64) introduziu e definiu a intertextualidade, palavra fundamental no campo da Linguística Textual.[70]

Esse "mosaico de citações" é, na verdade, um passaporte para se fazer qualquer tipo de referência (pequena, mediana ou enorme), implícita ou explícita, na forma ou no conteúdo, a outros textos. E o que se deve entender por texto, nesse caso, é algo bem amplo – eu diria que nem há um limite para o seu entendimento. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: essa resposta os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Nas discussões de Análise do Discurso certamente não haverá unanimidade quanto a uma resposta afirmativa sobre essas divagações finais. Mas, se o texto for considerado como algo que está acima da sua materialidade linguística, então ele será também um discurso. Talvez aí haja consenso. Depois disso, quem sabe não aparece alguém para dizer que interdiscursividade, intertextualidade, polifonia e dialogismo são, no fundo, no fundo, a mesma coisa…

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

[70] Estas considerações finais adaptam parte do capítulo 12 do já citado livro *Semântica e Estilística* (Henriques, 2009).

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Campinas-SP: Unicamp; Londrina-PR: EdUEL, 2003.

GTLEX. www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=gtlex&lang=1&page=&menu=&tipo. Acesso em: 20/04/2019.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Semântica e Estilística**. Curitiba: IESDE, 2009.

KRISTEVA, Julia. **La Révolution du Langage Poétique**. Paris: Seuil, 1974.

MALTIN, Leonard. **The Movie Guide 2014**. New York, Penguin, 2014.

POTTIER, Bernard. **Sémantique Générale**. Paris: PUF, 1992.

A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS A PARTIR DAS PISTAS SINTÁTICO-SEMÂNTICAS DE UM TEXTO

Claudia Moura da Rocha
claudiamoura@infolink.com.br

Quando se trata de leitura, é comum apontarmos dois aspectos a serem considerados: o que se encontra explícito na superfície textual e o que nela não está aparente, o que é implícito. É bastante recorrente comparar um texto a um *iceberg* em virtude dessa analogia entre o que é visível (o que se encontra acima da superfície da água) e o que não é visível (por estar abaixo da superfície, escondido na profundeza do mar).

A existência desses dois aspectos (a "explicitude" e a "implicitude" características do texto) nos permite afirmar que ler é um processo que se inicia na superfície textual e que só é finalizado, ou melhor dizendo, concretizado se conseguimos acionar as suas informações implícitas. Para tal, é necessário recorrer a diversos tipos de conhecimentos (como o de mundo, o linguístico, entre outros). Estaremos sempre checando se nossa compreensão das informações presentes no texto está correta ao confrontá-la com as informações de que dispomos (conhecimento sobre a língua que falamos, sobre o tema, sobre o gênero textual lido, incluindo aí reconhecer suas características e finalidade).

Portanto, as lacunas existentes em um texto vão sendo preenchidas pelas informações a que temos acesso. Dessa forma, conseguimos compreender uma série de informações implícitas em um texto, porque o autor considera que somos capazes de recuperá-las (não sendo necessário explicitá-las), e porque, se todas as informações necessárias à compreensão fossem apresentadas, os textos seriam extremamente

longos e redundantes, surgindo daí a necessidade de sermos econômicos em se tratando de textos escritos.

Um texto também é muito comparado a um mapa do tesouro, pois ele oferece pistas ao leitor. O leitor proficiente é aquele que, à semelhança de um caçador de tesouros, lê o texto (como se fosse um mapa) em busca de pistas. As pistas encontradas na superfície textual podem ser de natureza lexical ou gramatical.

As informações lexicais se referem ao vocabulário empregado no texto. Por exemplo, se um texto versa sobre culinária (como uma receita ou uma crítica gastronômica) é bastante razoável esperar que sejam encontradas palavras pertencentes ao campo lexical da culinária (por exemplo, nomes de ingredientes, utensílios, procedimentos culinários).

Reconhecer a predominância de um ou mais campo(s) lexical(is) já é um primeiro indício, para o leitor, de que suas hipóteses sobre o texto que lerá são corretas ou se necessitam ser reformuladas.

Além das informações de natureza lexical, podemos identificar na superfície do texto pistas de natureza gramatical, entre elas as que oferecem instruções sintáticas, como os chamados *conectivos*, que são responsáveis por ligar, conectar as partes do texto (sejam elas palavras ou sintagmas, sejam orações ou frases). Essas pistas sintáticas são tão importantes quanto as lexicais, uma vez que, se não informam sobre o mundo extralinguístico, sobre a temática abordada no texto, fornecem ao leitor pistas gramaticais, sobre o mundo linguístico, além de informá-lo sobre a orientação argumentativa pretendida pelo autor (ABREU, 2018, p. 470; KOCH, 2009, p. 107-108; KOCH; ELIAS, 2016, p. 61-76). São essas palavras que introduzem as informações e os argumentos, oferecendo ao leitor pistas sintáticas sobre o que o autor pretendeu dizer.

É preciso lembrar que o autor de um texto deve elaborar, previamente, seu projeto de texto. Assim, o emprego desses conectivos é mais do que estratégico, pois eles colaboram para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo autor.

Darcilia Simões (2009) trata especificamente da iconicidade linguístico-gramatical, que é justamente o emprego estratégico das informações gramaticais. A partir dessa premissa, a de que as pistas linguísticas encontradas na superfície textual colaboram para o entendimento do(s) sentido(s) do texto, trataremos das pistas sintático-semânticas encontradas na superfície textual, com especial interesse pelo papel dos conectivos coordenativos e sua função na progressão textual. Começaremos pela definição de *conectivo*, além de analisarmos brevemente a classe gramatical das *conjunções*.

Definindo os conceitos de *conectivo* e *conjunção*

Os conectivos são palavras que conectam, ligam os termos e as orações. Segundo Celso P. Luft (1966, p. 44), o conectivo é "um vocábulo gramatical que estabelece *conexão* entre termos, orações ou períodos. Há três espécies de conectivos em nossa língua: 1) as conjunções, 2) os pronomes relativos e 3) as preposições."

Os conectivos podem ser coordenativos (no caso, as conjunções coordenativas) ou subordinativos (as conjunções subordinativas, incluindo as integrantes, os pronomes relativos e as preposições) (LUFT, 1966, p. 44-45).

Gladstone Chaves de Melo (2001, p. 106) esclarece um pouco mais a função dos conectivos:

> *Como o diz o nome, são conectivos palavras que estabelecem ligações, palavras que concretizam, por assim dizer, as relações sintáticas. Ora, existem pelo menos dois tipos de relações sintáticas, a coordenação e a subordinação. Logo, haverá conectivos coordenantes e conectivos subordinantes. Os coordenantes estabelecem paralelismo, equivalência de funções ou valores sintáticos; os subordinantes estabelecem dependência do elemento que eles ligam, em relação a um termo qualquer, dito subordinante ou regente.*

O termo *conectivo* está para a função sintática, assim como *conjunção* está para a classe gramatical. Classificamos um elemento como conectivo quando estamos nos referindo à sua função sintática, à função de conectar (ligar) que desempenha no período, estabelecendo uma relação sintática; por outro lado, os vários conectivos existentes podem ser divididos em três classes gramaticais: conjunções, pronomes relativos e preposições.

Passemos a abordar a classe gramatical das conjunções. As gramáticas tradicionais costumam defini-las ou apresentá-las da seguinte maneira:

> *Conjunções são palavras que relacionam entre si:*
> *a) Dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc.)*
> *b) Duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação. (ROCHA LIMA, 2018, p. 234)*

> *Conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração.*
> *As conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de COORDENATIVAS. (...)*

> *Denominam-se SUBORDINATIVAS as CONJUNÇÕES que ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra. (CUNHA, 2008, p. 593)*

Em uma abordagem mais contemporânea, em consonância com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, Evanildo Bechara, ao tratar

das conjunções, distingue *conector* de *transpositor*, tratando não só de categoria gramatical como de função sintática:

> *A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado.*
> *Estas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções, que se repartem em dois tipos: coordenadas e subordinadas.*
> *As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados.*
> *Pedro fez concurso para medicina, e Maria se prepara para a mesma profissão.*
> *Poderíamos dizer desta maneira, em dois enunciados independentes:*
> *Pedro fez concurso para medicina.*
> *Maria se prepara para a mesma profissão.*
> *Daí ser a conjunção coordenativa um conector.*
> *Como sua missão é reunir unidades independentes, pode também "conectar" duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor funcional dentro do mesmo enunciado. Assim:*
> *Pedro e Maria (dois substantivos)*
> *Ele e ela (dois pronomes)*
> *Ele e Maria (um pronome e um substantivo)*
> *rico e inteligente (dois adjetivos)*
> *ontem e hoje (dois advérbios)*
> *saiu e voltou (dois verbos)*
> *com e sem dinheiro (duas preposições). (BECHARA, 2015, p. 336-337)*

Sobre as conjunções subordinativas, afirma que são *transpositores* (o fenômeno da *transposição* também é abordado por outros autores contemporâneos, como José Carlos de Azeredo (2018, p. 325-326), como veremos a seguir):

> *Bem diferente é, entretanto, o papel da conjunção subordinada. No enunciado:*
> *Soubemos que vai chover*
> *a missão da conjunção subordinada é assinalar que a oração que poderia ser sozinha um enunciado:*
> *Vai chover*
> *se insere num enunciado complexo em que ela (vai chover) perde a característica de enunciado independente, de oração, para exercer, num nível inferior da estruturação gramatical, a*

> *função de palavra, já que vai chover é agora objeto direto do núcleo verbal soubemos.*
> *Assim, a conjunção subordinativa é um transpositor de um enunciado que passa a uma função de palavra, portanto de nível inferior dentro das camadas de estruturação gramatical. Diz-se, por isso, que que vai chover é uma oração "degradada" ao nível da palavra, e isto se deveu ao fenômeno da hipotaxe ou subordinação.*
> *A oração degradada ou subordinada passa a exercer uma das funções sintáticas próprias do substantivo, do adjetivo e do advérbio, como veremos mais adiante.*
> *Podemos aproximar o papel do transpositor que ao pronome relativo — que é um transpositor de oração degradada ao nível do adjetivo — e das preposições que, como vimos, transpõem uma unidade a exercer papel de outra unidade. Na oração Ninguém é de ferro, a preposição de transpõe o substantivo ferro à função de predicativo por ter de ferro passado a equivalente de adjetivo [AL.1, 229]. (BECHARA, 2015, p. 337)*

Compartilhando de opinião semelhante sobre as conjunções subordinativas serem *transpositores*, Azeredo assim as define:

> *Chama-se **conjunção subordinativa** a palavra invariável que, anteposta a uma oração com verbo flexionado em tempo, forma com ela um sintagma derivado. As conjunções subordinativas são de duas espécies segundo a classe do sintagma que originam: conjunções integrantes (ou nominalizadores), quando originam sintagmas nominais, e conjunções adverbiais, quando originam sintagmas adverbiais. Por sua capacidade de originar sintagmas, as conjunções subordinativas formam ao lado das preposições uma ampla classe de conectivos de subordinação, e, como estas, atuam como transpositores. A maioria das conjunções subordinativas adverbiais é formada por combinações estáveis finalizadas pelo conectivo padrão que, conhecidas como **locuções conjuntivas** (sempre que, à medida que, para que, contanto que, ainda que etc.) (AZEREDO, 2018, p. 220-221)*

E define a conjunção coordenativa:

> *Chama-se **conjunção coordenativa** a espécie de palavra gramatical que une duas ou mais unidades (palavras, sintagmas ou orações) da mesma classe formal e mesmo valor sintático. As conjunções coordenativas típicas são e (aditiva), ou (alternativa) e mas (adversativa). (AZEREDO, 2018, p. 221)*

Devido à sua função coesiva, a conjunção, em especial, também é conhecida como *conector*, *elemento coesivo*, *síndeto* e *operador argumentativo* (PESTANA, 2015, p. 524). Vale relembrar que toda conjunção será um conectivo; no entanto, nem todo conectivo será necessariamente uma conjunção (como vimos, as preposições e os pronomes relativos também exercem papel coesivo).

Interessam-nos, em particular, os conectivos coordenativos, que ligam termos, orações ou períodos. Aproveitando os exemplos citados por LUFT (1966, p. 44), destacamos que o conectivo liga termos de igual nível sintático: "O homem *e* a mulher. Comprei laranjas *e* limas. Lê *e* medita. O homem que lê *e* (que) estuda merece respeito. — Todos se retiram. *E* tudo agora é passado."

Segundo Maria Helena de Moura Neves (2018, p. 116), "a coordenação é um PROCESSO de construção dos enunciados presente em todos os níveis (...)". E cita, como exemplos, frases, orações, sintagmas/palavras e até elementos formadores de palavras.

Há divergências sobre quais seriam as legítimas conjunções coordenativas. Bechara (2015, p. 337-340) e Moura Neves (2018, p. 388-391, 799-850; 881; 897-901) citam apenas as aditivas, as alternativas e as adversativas, enquanto Ataliba de Castilho (2014, p. 348) considera apenas as aditivas e as adversativas (as alternativas seriam classificadas como correlatas, e as explicativas e as conclusivas seriam tratadas como um caso de subordinação).

Do latim ao português: um pouco da história das conjunções

Bruno F. Basseto, em sua obra *Elementos de Filologia Românica*, nos dá algumas informações sobre a presença de conjunções no latim vulgar. O autor propõe que a língua latina foi influenciada pela maneira como

seus falantes viviam e enxergavam a vida: voltados para os problemas concretos, materiais, isso se fez sentir na língua, pouco afeita à abstração, refletindo sobretudo no léxico e na sintaxe:

> *O caráter concreto do latim vulgar é uma decorrência do modo de vida de seus falantes e de sua mundividência, voltada sobretudo para os problemas materiais. Esse aspecto tem reflexos em todos os aspectos da língua, sendo porém mais evidente no léxico e na sintaxe.*
> *Assim, termos abstratos, denotativos de qualidades e de atividades intelectuais ou de generalizações, que pressupõem trabalho de abstração, são praticamente desconhecidos, ao passo que os nomes de coisas concretas são muito numerosos. A busca dessa concretude se faz sentir no modo claro, analítico e objetivo de expressar os pensamentos através do uso de artigos, pronomes pessoais, possessivos etc. (...)*
> *Na sintaxe, a ausência do hábito da abstração leva os falantes do latim vulgar a preferir as frases não ligadas entre si, sem expressar explicitamente as relações de dependência. Predomina a justaposição, inexistindo a complicada correlação dos tempos. São comuns os torneios assindéticos do tipo Volo facias ("Quero que faças"), Cave cadas ("Tome cuidado para que não caias"). (...)*
> *Do mesmo modo, poucas são as conjunções empregadas; das coordenativas, apenas o et é encontrado; das várias alternativas (an, aut, sive ou seu, vel) só aut era usada, ao passo que das adversativas, explicativas e conclusivas (sed, at, immo, verum, quin, enim, nam, ergo, itaque) não se conservou nenhuma no romance.*
> *Esses aspectos são suficientes para se concluir que de fato a língua é um reflexo da cultura de seus falantes, uma manifestação de seu modo de vida regido pelas imposições concretas das necessidades imediatas. (BASSETO, 2013, p. 95-96)*

É possível perceber que, no latim vulgar, o emprego das conjunções nem sempre era uma prática usual, seja na subordinação seja na coordenação. Talvez essa possa ser apontada como uma das razões para que tenhamos herdado poucas conjunções do latim. Outra pode ser a diminuição considerável em sua quantidade, como esclarecem Marcotulio *et al* (2018, p. 265):

> *De acordo com Barreto (1999), o latim contava com um quadro de conjunções composto por 96 itens conjuncionais e*

> *apenas 24 deles foram conservados no latim vulgar. Aparentemente, houve uma redução bastante drástica em relação ao latim clássico, com a sobrevivência de apenas seis conjunções desse número total. Entretanto, é preciso considerar que o português contemporâneo ainda apresenta um número considerável de conectores, bem superior aos poucos herdados do latim clássico. Como novos conectores surgiram em português?*

Os gramáticos mais antigos já haviam procurado responder à tal indagação. Segundo nos informa Ismael Coutinho (1976, p. 269-270), o fato de termos herdado poucas conjunções latinas pode ser a causa para a existência de várias conjunções oriundas de advérbios e preposições, por exemplo:

> *Ao contrário das preposições, poucas foram as conjunções que o português herdou do latim.*
> *Para suprir tal deficiência, recorreu a língua às outras classes de palavras, sobretudo aos advérbios e às preposições, dando-lhes função conjuncional: todavia, também, para que, depois que, etc. (COUTINHO, 1976, p. 269)*

Said Ali (1964, p. 220) aponta as conjunções herdadas do latim e oferece subsídios que reforçam a hipótese de gramaticalização de palavras oriundas de outras classes gramaticais (como os advérbios e a forma verbal *quer*), que passam a conjunções:

> *1099. Da respeitável série de conjunções que faziam parte do idioma latino muito poucas passaram às línguas românicas. Em português existem e (et), ou (aut), nem (nec), quando, se (si), como (tem o sentido de quum e de quomodo, posto que pelas leis da fonética só se filie ao segundo destes vocábulos), e que, usada no latim vulgar. A substituição de sed, autem, por mais (depois mas), do advérbio ma(g)is, data do período pré-lusitano. Sobre a evolução de proinde em porende, porém, veja-se [parágrafos 933-938].*
>
> *1100. A falta das demais partículas suprem-na criações novas, isto é, advérbios, que se adaptaram ao papel de conjunção, assim como o amplo emprego de que, simples, ou combinado com preposições e com advérbios ou locuções de caráter adverbial, e, ainda a forma verbal quer (em quer... quer..., onde quer que, quando quer que) para expressar o conceito optativo.*

E, no caso dos advérbios, ressalta a linha tênue que os separa das conjunções:

> *O emprego de contudo, todavia, entretanto, entanto como correlativos enfáticos é uma aplicação puramente ocasional dos ditos vocábulos. Resta a saber se fora deste caso servem de conjunção ou de advérbio. À tendência de incluí-los na categoria das partículas adversativas em atenção a terem sentido semelhante ao da palavra mas, objeta-se que a sinonímia é imperfeita, e tanto que se usam, ou se podem usar, concomitantemente com essa partícula. Parece antes acharem-se na fronteira indecisa que medeia entre o advérbio e a conjunção. (SAID ALI, 1964, p. 223)*

Esse fenômeno da gramaticalização de advérbios em conjunções é destacado também por autores contemporâneos, como Azeredo (2018, p. 336-338), Henriques (2019, p. 234), Marcotulio (2018, p. 265-266) e Moura Neves (2018, p. 388-391).

Vale lembrar que, nessa passagem do latim (em seu período clássico) para o português atual, ocorreram modificações fonéticas, tais como "a deleção (queda) de consoantes (E**T** > *e*, AU**T** > *ou*, QUOMO**D**O > *como*) e a transformação de alguns segmentos consonânticos e vocálicos (**AU**T > *ou*, NE**C** > *nem*, S**I** > *se*, **QUO**MODO > *como*)." (MARCOTULIO *et al*., 2018, p. 265).

Destacam-se duas modificações diacrônicas em relação às adversativas ***mas*** e ***porém***. Em relação à primeira, pode-se assinalar que, durante o latim vulgar, o advérbio *magis* (empregado nas comparações de superioridade) passa a ser empregado com valor adversativo, contrastivo, originando as correspondentes conjunções românicas *mas* (em português), *mais* (em francês) e *ma* (italiano), suplantando as antigas conjunções adversativas *sed*, *at* e *autem*. *Magis* também originou *mais*, advérbio utilizado para indicar a comparação de superioridade em

português e espanhol. (HENRIQUES, 2019, p. 234; ILARI, 2018, p. 108; NASCENTES, 2009, p. 34, 118).

Em relação à segunda, *porém* origina-se de *por em*/*en* (utilizado no português arcaico), que apresentava um valor conclusivo (assemelhando-se ao emprego de *por isso*), além de remeter anaforicamente, por meio das partículas *em*/*en*, a algo anteriormente expresso (servindo como elemento de coesão referencial). Com o tempo, essas partículas anafóricas caíram em desuso, e a conjunção passou a expressar valor de oposição, tornando-se adversativa (MARCOTULIO, 2018, p. 272-273).

O papel dos conectivos na coesão textual

Por sua origem etimológica comum, as palavras *texto* e *tecido* servem de base à outra metáfora para explicar como os textos se constituem. Os tecidos são o resultado do entrelaçamento de fios, de linhas, enquanto o texto resultaria do entrelaçamento de palavras, frases e parágrafos. Continuando o raciocínio analógico, costuramos partes do tecido para montar uma roupa. Ao produzirmos um texto, é preciso "alinhavar" suas partes (sejam elas palavras ou sintagmas, sejam orações, frases ou até mesmo parágrafos). Nessa tarefa de "alinhavar" o texto, os conectivos desempenham função crucial, uma vez que são um dos recursos linguísticos disponíveis para que se estabeleça a coesão textual. Faz-se necessário destacar a existência de outras formas de estabelecê-la, como a repetição de termos ou o emprego de palavras pertencentes a um mesmo campo lexical, por exemplo (KOCH, 2018, p. 55, 62).

A coesão é apontada como um dos fatores de textualidade (Beaugrande e Dressler, 1981; Costa Val, 2006), ou seja, é um dos aspectos que caracteriza um texto com tal. Ela se faz presente na própria superfície do texto, sendo possível identificá-la pela ocorrência, por

exemplo, de elementos linguísticos, como os conectivos. Maria da Graça Costa Val (2006, p. 6) a define como sendo "a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais". Como exemplos daqueles, podemos citar, segundo a autora, os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais e as conjunções (COSTA VAL, 2006, p. 6).

Em relação aos conectivos responsáveis por estabelecer a coordenação, as conjunções coordenativas apresentam papel importante na produção textual, em especial porque, como esclarece Moura Neves (2018, p. 803), "aportam diferentes significados e efeitos de sentido aos textos em que ocorrem".

Como anteriormente já foi citado, os conectivos coordenativos interligam as partes de um texto (sejam palavras ou sintagmas, sejam orações ou frases), podendo até coordenar elementos de níveis intravocabulares, como os prefixos (*Durante os períodos* ***pré*** *e* ***pós****-operatórios*, *é preciso redobrar a atenção em relação a esse paciente*), ao contrário do que se costuma observar em obras de referência, como gramáticas, e livros didáticos, que se resumem à coordenação de orações dentro do período (Neves, 2018, p. 805; 818-819).

Além disso, a conjunção coordenativa desempenha a função de fazer o texto progredir, "avançar":

> *Isso significa que aquela parte do enunciado que ocorre introduzida por uma CONJUNÇÃO COORDENATIVA vem sempre, claramente, como acréscimo à anterior, ou seja, para operar um avanço no texto. Essa é a noção que aqui se defende como básica na definição do estatuto categorial das CONJUNÇÕES COORDENATIVAS (cada uma com seu valor semântico próprio, como se verá mais adiante).*

> *Observa-se, pois, que a CONJUNÇÃO COORDENATIVA tem a propriedade de apresentar um segmento como acréscimo (como algo exterior) a um anterior, sendo, ambos, em princípio, mas não necessariamente, elementos de igual estatuto em uma sequência (frase e frase; oração e oração; sintagma e sintagma). Assim, a CONJUNÇÃO COORDENATIVA é capaz de garantir que dois segmentos, um sintaticamente independente do outro, estejam simplesmente ordenados lado a lado, o que significa que ela impede que o segundo segmento constitua uma aposição ao primeiro. (...)*
> *Assim, o que define qualquer uma das CONJUNÇÕES COORDENATIVAS é, exatamente, o efeito de marcação de exterioridade/independência sintática (marcar um segmento como externo ao anterior, sem remissão) e de consequente avanço textual. (NEVES, 2018, p. 809-810)*

> *Na base dessa noção tem de ser lembrado o estatuto categorial desse elemento, que é membro da classe das CONJUNÇÕES COORDENATIVAS: toda palavra dessa classe constitui um marcador de progressão para a direita, instituindo o segmento por ela introduzido como externo ao anterior, como um bloqueio de aposição. (NEVES, 2018, p. 842)*

Castilho (2014, p. 350) é outro autor que relaciona o emprego do conectivo coordenativo (nesse caso, a conjunção aditiva *e*) à progressão textual:

> *No início de enunciados, e preserva seu valor latino original, de adicionador de atos de fala, ocorrendo nos seguintes ambientes: (...)*
> *2. Adicionando temas, concorrendo para a progressão temática, como neste exemplo de Neves (2000: 745):*
> *(42) Deus lhe acompanhe — dissera-lhe a mulher no dia da viagem. **E** o retirante juntou-se à leva.*

Sobre o papel das orações coordenadas na progressão textual, Rocha Lima (2018, p. 342), ao fazer a distinção entre coordenadas explicativas e subordinadas causais, já o apontava:

> *A oração coordenada de que e porque, como, aliás, qualquer oração coordenada, é feita para introduzir uma ideia nova, dentro de uma sequência do tipo A + A.*

Alguns estudiosos, a partir das pesquisas de Ducrot, propõem que os conectivos, além de desempenharem um papel coesivo no texto,

indicam a orientação argumentativa pretendida pelo autor, como esclarecem Koch, Elias e Cabral:

> *A gramática de uma língua possui certos elementos que têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou o sentido para o qual apontam. Ducrot, o criador da teoria da argumentatividade na língua, designou esses elementos de* ***operadores argumentativos****. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 61)*

> *Os* ***operadores*** *ou* ***marcadores argumentativos*** *são, pois, elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela* ***orientação argumentativa*** *dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a* ***argumentatividade*** *está inscrita na própria língua. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 64)*

> *Existem, portanto, palavras na gramática de uma língua que são responsáveis pela sinalização da argumentação. É importante que o produtor, ao elaborar seus enunciados e seus textos, tenha consciência do valor argumentativo dessas marcas para que as utilize com eficácia no seu próprio discurso e também as perceba no discurso de seus interlocutores.*

> *Os conectores sempre foram vistos como elementos que estabelecem relações lógicas. Ducrot desenvolveu sua teoria a partir dos estudos dos conectores e propôs uma nova definição para conector a qual adotamos. Deixamos de defini-lo em termos de elemento de ligação, como acontecia nas gramáticas tradicionais e passamos a encará-lo como uma palavra de* ***ligação*** *e de* ***orientação****, isto é, que articula as informações e os argumentos de um texto. Entendemos que o elemento de conexão põe a informação do texto a serviço da intenção argumentativa. Desse ponto de vista, o sentido é entendido como conduzindo a uma determinada direção. (CABRAL, 2011, p. 85-86)*

Entender os conectivos não somente como elementos de ligação (ou de coesão) mas também como indicadores da orientação argumentativa é identificar sua função estratégica no texto. O leitor proficiente não apenas identifica as relações lógicas entre orações e

frases; é capaz de perceber o que o autor do texto pretendeu com o seu emprego, como exemplificaremos a seguir.

Da teoria à prática: análise do emprego de conectivos em artigos de opinião

Após a explanação teórica sobre a relação entre os conectivos e a coesão textual, passemos à análise dos conectivos coordenativos encontrados em dois artigos de opinião a fim de verificar o seu papel na progressão textual. Os textos que servirão como *corpus* dessa análise são apresentados a seguir:

Texto 1: SEM EXPLICAÇÃO PARA O HORROR

(Antonio Gois)

Desde que o país recebeu em choque as notícias dos assassinatos na escola Raul Brasil, em Suzano (SP), estamos tentando entender o que motivou a tragédia, ***e*** o que poderia ter sido feito para evitá-la. Com exceção de uma minoria de pessoas desprovidas de qualquer traço de humanidade, todos os brasileiros buscaram nos últimos dias explicação para algo tão bárbaro. Do videogame que os assassinos jogavam à falta de detectores de metais na entrada da escola, várias hipóteses foram levantadas por pessoas que certamente não querem que a tragédia se repita. É preciso, ***porém***, cuidado para evitar apontar uma única causa ***ou*** solução simples para um fenômeno tão complexo.

Estudiosos em gestão desenvolveram para esse fim a classificação dos desafios entre aqueles que exigem uma solução técnica ***e*** os de natureza adaptativa. É fácil entender essa distinção com um exemplo da

rotina escolar: imaginem um colégio público onde os alunos com frequência fogem da escola pulando um muro. Uma solução meramente técnica para esse problema seria fazer uma obra para aumentar o tamanho do muro, dificultando a saída dos jovens. Pode até ser que a medida tenha algum efeito ***e*** diminua o número de faltas no curto prazo, ***mas*** não ataca a raiz do problema, que é o fato de os alunos não quererem assistir às aulas. Uma solução para um desafio adaptativo exige mais tempo ***e*** esforço de um número maior de pessoas, pois envolve, em geral, mudança de cultura ***e*** comportamentos.

Voltando à tragédia, não há dúvida de que é preciso tornar nossas escolas mais seguras. ***Mas*** nenhuma medida isolada — detector de metais, armar professores ***ou*** blindar os muros da escola — seria suficiente para garantir a total segurança dos alunos. Esse foi um erro apontado pelo pesquisador Michael Rocque na revista científica "The Social Science Journal", ao fazer uma revisão da literatura acadêmica sobre o assunto ***e*** nas ações adotadas nos Estados Unidos — onde o problema é mais comum — para prevenir casos assim. O autor conclui que são necessárias mais pesquisas sobre o tema, ***mas*** critica o fato de, em geral, "as intervenções terem sido guiadas pela prevenção situacional do crime, em vez de partir de teorias sobre por que a violência ocorre na escola".

No início da década passada, o ministério de educação ***e*** o serviço secreto dos EUA encomendaram a um grupo de pesquisadores um estudo para entender as causas do problema. Foram examinados 37 episódios entre 1974 ***e*** 2000, ***e*** dez dos assassinos que cometeram esses crimes foram entrevistados. Entre as conclusões estavam o fato de esses atos raramente serem impulsivos (ou seja, seus autores dedicavam tempo para planejá-lo, como ocorreu no caso de Suzano) ***e*** de, em geral,

outras pessoas além dos envolvidos terem ficado sabendo, ainda que nem sempre terem dado crédito. Um padrão comum na maioria dos casos era também a ligação dos autores com a escola ***e*** terem se sentido vítimas de bullying.

Esses achados reforçam a importância de criar mais canais de escuta aos jovens ***e*** de mais suporte aos educadores para melhoria do clima escolar, reduzindo a evasão ***e*** diminuindo os conflitos. É angustiante constatar, ***porém***, que nenhuma das soluções acima será 100% eficaz a partir do momento em que alguém com fácil acesso a uma arma de fogo decide cometer um ato tão bárbaro como o que colocou fim à vida de dez pessoas em Suzano. (O Globo, 18/03/2019)

Em relação aos artigos de opinião, é útil lembrar que são gêneros textuais veiculados em jornais e revistas, sendo produzidos por jornalistas ou especialistas em uma determinada área do conhecimento ou da atuação humana. O seu modo de organização textual (ou tipologia textual) predominante é o expositivo-argumentativo, uma vez que o articulista procura defender sua tese, baseando-se em argumentos de diferente natureza (citação de um especialista ou autoridade no assunto, de fatos, de pesquisas e estatísticas, dentre outros). Dessa maneira, pode-se deduzir a relevância dos conectivos ao relacionar tais argumentos, permitindo a progressão textual.

No primeiro artigo, identificamos a conjunção ***e*** coordenando elementos, como:

a) orações:

(1) “Pode até ser que a medida tenha algum efeito ***e*** diminua o número de faltas no curto prazo (...)” (identificam-se duas orações

subordinadas substantivas subjetivas coordenadas entre si, “que a medida tenha algum efeito” e “[que] diminua o número de faltas no curto prazo”); antes da NGB, costumava-se denominar tais orações como *equipolentes*);

(2) “Foram examinados 37 episódios entre 1974 e 2000, ***e*** dez dos assassinos que cometeram esses crimes foram entrevistados.” (duas orações coordenadas entre si, a primeira assindética, “foram examinados 37 episódios entre 1974 e 2000”, e a segunda sindética aditiva, “e dez dos assassinos foram entrevistados”);

(3) “Um padrão comum na maioria dos casos era também a ligação dos autores com a escola ***e*** terem se sentido vítimas de bullying.” (coordenação entre um sintagma, “a ligação dos autores com a escola”, exercendo a função sintática de predicativo, e uma oração subordinada substantiva predicativa, reduzida de infinitivo, “terem se sentido vítimas de bullying”, ocasionando falta de paralelismo gramatical ou sintático);

(4) “Esses achados reforçam a importância de criar mais canais de escuta aos jovens ***e*** de mais suporte aos educadores para melhoria do clima escolar, reduzindo a evasão ***e*** diminuindo os conflitos.” (nesse exemplo, há coordenação, sem paralelismo gramatical ou sintático, entre uma oração subordinada substantiva completiva nominal, reduzida de infinitivo, “de criar mais canais de escuta aos jovens”, e um complemento nominal, “de mais suporte aos educadores”; e coordenação de duas orações reduzidas de gerúndio, “reduzindo a evasão” e “diminuindo os conflitos”, que podem ser classificadas ou como coordenadas aditivas — segundo Kury, 1999, p. 66-67 — ou como subordinadas adverbiais consecutivas — segundo Bechara, 2015, p. 539 —, observando-se a presença de paralelismo gramatical entre as duas);

b) sintagmas:

(5) “Uma solução para um desafio adaptativo exige mais tempo ***e*** esforço de um número maior de pessoas”; “pois envolve, em geral, mudança de cultura ***e*** comportamentos” coordenação, no primeiro caso, de dois objetos diretos; no segundo, há a coordenação de dois complementos nominais);

(6) “Esse foi um erro apontado pelo pesquisador Michael Rocque na revista científica "The Social Science Journal”, ao fazer uma revisão da literatura acadêmica sobre o assunto ***e*** nas ações adotadas nos Estados Unidos (...)” (nova ocorrência de falta de paralelismo gramatical das construções, “fazer uma revisão *da*... e *nas*...”; há a coordenação entre dois elementos que desempenham a mesma função sintática, a de complemento nominal, “da literatura acadêmica sobre o assunto” e “nas ações adotadas nos Estados Unidos”);

(7) “No início da década passada, o ministério de educação ***e*** o serviço secreto dos EUA encomendaram a um grupo de pesquisadores um estudo para entender as causas do problema.” (coordenação de dois sujeitos);

(8) “Entre as conclusões estavam o fato de esses atos raramente serem impulsivos (ou seja, seus autores dedicavam tempo para planejá-lo, como ocorreu no caso de Suzano) ***e*** de, em geral, outras pessoas além dos envolvidos terem ficado sabendo, ainda que nem sempre terem dado crédito.” (como a forma verbal *estavam* encontra-se no plural, não nos parece adequado considerar que haja a coordenação de duas orações subordinadas substantivas completivas nominais, reduzidas de infinitivo, “de esses atos raramente serem impulsivos” e “de, em geral, outras pessoas além dos envolvidos terem ficado sabendo”), mas sim a coordenação de dois sujeitos, representados pelo sintagma *o fato* (na

primeira ocorrência, explícito; na segunda, implícito ou subentendido, “e [o fato] de, em geral, outras pessoas além dos envolvidos...”);

c) palavras:

(9) “Desde que o país recebeu em choque as notícias dos assassinatos na escola Raul Brasil, em Suzano (SP), estamos tentando entender o que motivou a tragédia, ***e*** o que poderia ter sido feito para evitá-la.” (ocorre, nesse exemplo, a coordenação de dois objetos diretos —representados pelo pronome demonstrativo *o*, equivalente a *aquilo* — seguidos de duas orações subordinadas adjetivas restritivas);

(10) “Estudiosos em gestão desenvolveram para esse fim a classificação dos desafios entre aqueles que exigem uma solução técnica ***e*** os de natureza adaptativa.” (ocorre a coordenação entre os pronomes demonstrativos *aquele* e *os*; nesse caso, para se considerar que haja o mínimo de paralelismo gramatical (ou sintático) entre a oração “que exigem uma solução técnica”, subordinada adjetiva restritiva, e o sintagma “de natureza adaptativa”, é preciso considerar que há nele um pronome relativo e um verbo implícitos, “[que são] de natureza adaptativa”; dessa forma, o segundo elemento seria uma oração classificada sintaticamente da mesma forma que a primeira);

d) algarismos:

(9) “Foram examinados 37 episódios entre 1974 ***e*** 2000 (...)”.

Percebe-se que, se fosse observado um dos estatutos dos conectivos coordenativos, relacionar elementos de igual natureza (palavras e palavras, sintagmas e sintagmas, orações e orações, frases e frases), não deixaria de ocorrer o paralelismo gramatical ou sintático, como identificado em algumas passagens do texto. Sobre a importância do paralelismo, Othon M. Garcia (2010, p. 52-53) esclarece:

> *Se coordenação é, como vimos, um processo de encadeamento de valores sintáticos idênticos, é justo presumir que quaisquer elementos da frase — sejam orações sejam termos dela —, coordenados entre si, devam — em princípio pelo menos — apresentar estrutura gramatical idêntica, pois — como, aliás, ensina a gramática de Chomsky — não se podem coordenar frases que não comportem constituintes do mesmo tipo. Em outras palavras: a ideias similares deve corresponder forma verbal similar. Isso é o que se costuma chamar paralelismo ou simetria de construção.*

E sobre suas implicações didáticas:

> *(...) o valor didático do princípio do paralelismo se revela, sem dúvida, inestimável. Muitas vezes, ao corrigir ou comentar a redação de um aluno, o professor se vê em dificuldades para fundamentar a censura ou o louvor a certas frases cuja estrutura não pode ser encarada ou discutida no âmbito exclusivo da gramática, digo melhor, da sintaxe ortodoxa. Se não recorrer ao princípio do paralelismo, ver-se-á na contingência de servir-se de subterfúgios ("Há uma elipse aí..." "É uma espécie de anacoluto") ou de juízos peremptórios, dogmáticos, que não explicam nem justificam coisa alguma ("Não se diz porque... não se diz, ora essa!" A frase está errada; é absurda, incoerente.") Quanto ao estudante, se o professor lhe mostrar as implicações proveitosas decorrentes desse princípio do paralelismo, poderá ele aplicá-lo a casos semelhantes e assim evitar a incidência no mesmo erro ou erros da mesma natureza. Haveria então possibilidade de generalizar, vale dizer, de deduzir dele uma regra ou diretriz bastante eficaz. (Garcia, 2010, p. 62-63)*

Irandé Antunes (2005, p. 64-65) também trata da importância do paralelismo para o estabelecimento da coesão:

> *O paralelismo não constitui propriamente uma regra gramatical rígida. Constitui, na verdade, uma diretriz de ordem estilística — que dá ao enunciado uma certa harmonia — e constitui ainda um recurso de coesão — que deixa o enunciado numa simetria sintática que é por si só articuladora.*
>
> *Pode-se sentir, muito claramente, quanto o fato de não manter a mesma estrutura sintática para os segmentos entre si coordenados quebra a harmonia dos enunciados e os deixa menos aceitáveis do ponto de vista sintático e estilístico.*

Ainda no primeiro artigo, identificamos a presença da conjunção alternativa ***ou***, coordenando:

a) orações:

(10) “Mas nenhuma medida isolada — detector de metais, armar professores ***ou*** blindar os muros da escola — seria suficiente para garantir a total segurança dos alunos.” (nessa ocorrência, o conectivo relaciona duas orações, reduzidas de infinitivo, mas o elemento anterior a elas, também integrante das opções oferecidas pelo articulista, não é uma oração, apenas um sintagma, identificando-se aí mais um caso de falta de paralelismo gramatical);

b) sintagmas:

(11) “É preciso, porém, cuidado para evitar apontar uma única causa ***ou*** solução simples para um fenômeno tão complexo.” (nesse caso, ocorre a coordenação de dois objetos diretos).

Em relação às conjunções adversativas, identifica-se a presença de duas: *mas* e *porém*. A primeira ocorre realizando a coordenação interfrasal, denominação proposta por Moura Neves (2018, p. 817): (14) “***Mas*** nenhuma medida isolada — detector de metais, armar professores ou blindar os muros da escola — seria suficiente para garantir a total segurança dos alunos.”; ou estabelecendo a coordenação interoracional (NEVES, 2018, p. 817): (15) “Pode até ser que a medida tenha algum efeito e diminua o número de faltas no curto prazo, ***mas*** não ataca a raiz do problema, que é o fato de os alunos não quererem assistir às aulas.”; (16) “O autor conclui que são necessárias mais pesquisas sobre o tema, ***mas*** critica o fato de, em geral, ‘as intervenções terem sido guiadas pela prevenção situacional do crime, em vez de partir de teorias sobre por que a violência ocorre na escola’.”

A segunda conjunção apresenta duas ocorrências: (17) “É preciso, ***porém***, cuidado para evitar apontar uma única causa ou solução simples para um fenômeno tão complexo.”; (18) “É angustiante constatar, ***porém***, que nenhuma das soluções acima será 100% eficaz a partir do momento em que alguém com fácil acesso a uma arma de fogo decide cometer um ato tão bárbaro como o que colocou fim à vida de dez pessoas em Suzano.” (nos dois casos, ocorre a coordenação interfrasal, pois o conectivo *porém* relaciona a frase, ou melhor dizendo, o período em que se encontra, à anterior; note-se a sua posição na frase, não a introduzindo, o que indica sua mobilidade, podendo ser considerada um resquício de sua origem adverbial).

Após essa breve análise, destaca-se a presença predominante da conjunção aditiva, que auxilia na progressão textual, ao adicionar uma informação à outra anteriormente apresentada. Segundo Moura Neves (2018, p. 820), “em geral o *e* indica acréscimo de informações, de argumentos, de temas. Pode haver, ou não, relação temporal entre os elementos COORDENADOS”. É o que ocorre nos exemplos de (1) a (11). As conjunções aditivas são consideradas operadores argumentativos que “somam argumentos a favor de uma mesma conclusão”, ou seja, apresentam argumentos com a mesma força argumentativa, elementos que direcionam o leitor para uma mesma direção argumentativa (KOCH; ELIAS, 2016, p. 62-65, 132-133), como se pode notar em (3), (5), (6), (7) e (10).

Em relação à conjunção alternativa *ou*, pode ser incluída entre os articuladores de relações lógico-semânticas que, nesse caso, marca a relação de disjunção ou alternância; “associa dois fatos, duas ideias, negando a união deles”. Pode apresentar um valor exclusivo (indicando a exclusão de um ou de outro elemento) ou inclusivo (indicando que os

elementos se somam, sendo ambos possíveis (KOCH; ELIAS, 2016, p. 128-129). Bechara (2015, p. 338) esclarece que as conjunções alternativas "enlaçam as unidades coordenadas matizando-as de um valor alternativo, quer para exprimir a incompatibilidade dos conceitos envolvidos, quer para exprimir a equivalência deles." Nos exemplos (12) e (13), identifica-se a equivalência entre as alternativas ou o seu valor inclusivo.

Em relação à presença das adversativas, pode-se afirmar que acrescentam argumentos, de natureza contrária, fazendo também o texto avançar no sentido de valorização da ideia defendida pelo autor do texto. As conjunções adversativas podem ser incluídas entre os operadores argumentativos que "contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias" (KOCH; ELIAS, 2016, p. 68-71), como se observa em (14) a (18). Em um texto de natureza argumentativa, como é o caso do artigo de opinião, podem ser identificadas opiniões divergentes da tese postulada por seu autor. É o fenômeno denominado *polifonia*. A natureza da conjunção adversativa é introduzir um argumento a que se quer dar destaque, ressaltar, que é considerado o mais forte, sendo, em muitas ocasiões, esse argumento a própria tese que o autor procura defender: (14) "***Mas*** nenhuma medida isolada — detector de metais, armar professores ou blindar os muros da escola — seria suficiente para garantir a total segurança dos alunos." e (17) "É preciso, ***porém***, cuidado para evitar apontar uma única causa ou solução simples para um fenômeno tão complexo.".

Analisemos o segundo texto:

Texto 2: A CULPA NÃO É DOS VIDEOGAMES

(Samy Dana)

O massacre na Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano, não apenas importou um tipo de ataque que é muito mais comum nos Estados Unidos. Também faz surgir aqui uma acusação feita com frequência entre os americanos: a culpa é dos videogames.

"Vemos essa garotada viciada em videogames violentos. Tenho netos ***e*** os vejo muitas vezes mergulhados nisso aí", disse o vice-presidente, Hamilton Mourão, depois da tragédia.

Culpar os videogames pela violência é uma resposta rápida, que surge sempre que é revelado que o autor de algum ataque gostava de jogos violentos. Dave Grossman, que talvez tenha inspirado a opinião de Mourão, é o autor de "Matar: um estudo sobre o ato de matar", publicado no Brasil pela Biblioteca do Exército, ***e*** chama os videogames de "simuladores de assassinatos".

Grossman, que é coronel do exército americano, diz que, do ponto de vista de um militar ***ou*** de um agente da lei, os games treinam garotos para matar, fornecendo respostas automáticas ***e*** fazendo com que se tornem insensíveis ao tirar a vida de alguém. ***Mas***, na verdade, não existe essa ligação entre os jogos ***e*** a violência adolescente, comprovou um estudo da Universidade de Oxford divulgado em fevereiro.

O trabalho, conduzido por Andrew K. Przybylski e Netta Weinstein, é apontado como o estudo mais abrangente sobre o assunto, combinando análise objetiva ***e*** subjetiva. Em um passo além dos estudos anteriores, que se baseavam apenas no relato dos jovens, os pesquisadores também usam informação dos pais para julgar o nível de agressividade dos filhos.

No total, 1.004 jovens britânicos de 14 ***ou*** 15 anos ***e*** um igual

número de responsáveis participaram do estudo, publicado pela Royal Society Open Science. Primeiro, os jovens responderam a perguntas sobre seus hábitos, como, por exemplo, quanto tempo passavam jogando games violentos. Depois, foi a vez de os pais relatarem o comportamento dos filhos, se tinham brigado, feito *bullying*, eram solitários, tinham amigos etc.

Os próprios pesquisadores admitem que culpar os jogos é uma teoria tentadora. O Modelo Geral de Agressão, teoria social pela qual a exposição repetida a informações violentas aumenta a probabilidade de esquemas, emoções ***e*** comportamentos cognitivos agressivos, explicaria a violência associada aos games. ***Mas*** os resultados não corroboram a hipótese.

Seja pelos próprios relatos ***ou*** o depoimento dos pais, adolescentes fãs de videogames violentos não eram mais agressivos ***nem*** tinham mais problemas emocionais do que os praticantes de jogos não violentos. Isso não quer dizer que a mecânica dos games não possa provocar reações de raiva. ***Mas*** xingar, ser competitivo ***e*** tirar sarro dos outros jogadores é bem diferente de pegar uma arma ***e*** sair atirando por aí.

O trabalho não é o único a chegar a essa conclusão. Estudos anteriores, realizados por pesquisadores da Suécia ***e*** da Austrália, ***bem como*** da American Psychological Association, já haviam determinado a falta de provas de que o comportamento agressivo está ligado aos games. Além disso, a Suprema Corte dos Estados Unidos também decidiu a respeito em 2011, quando se recusou a proibir a venda de videogames a menores de idade.

No meio de uma tragédia como a de Suzano, é normal procurar

respostas. A preocupação dos pais é válida, ***mas*** não há evidências de que jogos violentos tenham relação com comportamento violento. (O Globo, 18/03/2019)

Comecemos pelas aditivas. O conectivo ***e*** aparece relacionando:

a) orações:

(20) Tenho netos ***e*** os vejo muitas vezes mergulhados nisso aí" (relacionando duas orações coordenadas; a primeira é assindética, "tenho netos", e a segunda, sindética aditiva, "e os vejo muitas vezes mergulhados nisso aí");

(21) "Dave Grossman, que talvez tenha inspirado a opinião de Mourão, é o autor de 'Matar: um estudo sobre o ato de matar', publicado no Brasil pela Biblioteca do Exército, ***e*** chama os videogames de 'simuladores de assassinatos'." (relacionando duas orações coordenadas, a primeira assindética, "Dave Grossman é o autor de 'Matar: um estudo sobre o ato de matar'", e a segunda, sindética aditiva, "e chama os videogames de 'simuladores de assassinatos'");

(22) "Grossman, que é coronel do exército americano, diz que, do ponto de vista de um militar ou de um agente da lei, os games treinam garotos para matar, fornecendo respostas automáticas ***e*** fazendo com que se tornem insensíveis ao tirar a vida de alguém." (coordenando duas orações reduzidas de gerúndio, "fornecendo respostas automáticas" e "fazendo", que podem apresentar tanto valor causal como temporal);

(23) "Mas xingar, ser competitivo ***e*** tirar sarro dos outros jogadores é bem diferente de pegar uma arma ***e*** sair atirando por aí." (coordenando orações reduzidas de infinitivo; as três primeiras, "xingar", "ser competitivo", "tirar sarro dos outros jogadores", são subordinadas

substantivas subjetivas, enquanto as duas últimas, “de pegar uma arma”, “sair atirando por aí”, são subordinadas substantivas completivas nominais);

b) sintagmas:

(24) “Mas, na verdade, não existe essa ligação entre os jogos ***e*** a violência adolescente, comprovou um estudo da Universidade de Oxford divulgado em fevereiro.” (coordenação de dois complementos nominais);

(25) “No total, 1.004 jovens britânicos de 14 ou 15 anos ***e*** um igual número de responsáveis participaram do estudo, publicado pela Royal Society Open Science.” (coordenação de dois sujeitos);

(26) “O Modelo Geral de Agressão, teoria social pela qual a exposição repetida a informações violentas aumenta a probabilidade de esquemas, emoções ***e*** comportamentos cognitivos agressivos, explicaria a violência associada aos games.” (coordenação de complementos nominais);

(27) “Estudos anteriores, realizados por pesquisadores da Suécia ***e*** da Austrália (...)” (coordenação de dois adjuntos adnominais);

c) palavras:

(28) “O trabalho, conduzido por Andrew K. Przybylski e Netta Weinstein, é apontado como o estudo mais abrangente sobre o assunto, combinando análise objetiva ***e*** subjetiva.” (coordenação de dois adjuntos adnominais).

Outras conjunções aditivas são encontradas no segundo artigo:

a) nem:

(29) “Seja pelos próprios relatos ou o depoimento dos pais, adolescentes fãs de videogames violentos não eram mais agressivos nem

tinham mais problemas emocionais do que os praticantes de jogos não violentos." (coordenação de orações, "adolescentes fãs de videogames violentos não eram mais agressivos" e "tinham mais problemas emocionais");

b) bem como:

(30) "Estudos anteriores, realizados por pesquisadores da Suécia e da Austrália, bem como da American Psychological Association, já haviam determinado a falta de provas de que o comportamento agressivo está ligado aos games." (coordenação de dois adjuntos adnominais, "da Suécia e da Austrália" e "da American Psycological Association").

Há ocorrência também de conectivos alternativos, como:

a) ou:

(31) "Grossman, que é coronel do exército americano, diz que, do ponto de vista de um militar ou de um agente da lei (...)" (em que há coordenação de dois sintagmas, de dois adjuntos adnominais);

(32) "No total, 1.004 jovens britânicos de 14 ou 15 anos" (coordenação de dois sintagmas, que exercem a função sintática de adjuntos adnominais);

b) o par correlato seja ... ou (em vez de seja ... seja, ou ... ou, como prescrito pela norma-padrão):

(33) "Seja pelos próprios relatos ou o depoimento dos pais, adolescentes fãs de videogames violentos não eram mais agressivos nem tinham mais problemas emocionais do que os praticantes de jogos não violentos.".

Entre as adversativas, identifica-se a ocorrência de mas, realizando a coordenação:

a) interfrasal:

(34) “Mas, na verdade, não existe essa ligação entre os jogos e a violência adolescente, comprovou um estudo da Universidade de Oxford divulgado em fevereiro.”; (35) “Mas os resultados não corroboram a hipótese.”; (36) “Mas xingar, ser competitivo e tirar sarro dos outros jogadores é bem diferente de pegar uma arma e sair atirando por aí.”

b) interoracional:

(37) “A preocupação dos pais é válida, ***mas*** não há evidências de que jogos violentos tenham relação com comportamento violento.”

No segundo artigo, também é possível verificar algumas ocorrências semelhantes às identificadas no primeiro: dentre as conjunções coordenativas, predominam as aditivas (auxiliando no “avançar do texto”, em sua progressão temática), como em (20), (21), (22), (23), (24), (25), (26), (27), (28). No segundo texto, no entanto, ocorreram conjunções aditivas não empregadas no primeiro, como *nem* e *bem como,* que também contribuíram para a progressão temática, como se identifica em (29) e (30). Além de permitir que o texto “avance”, por meio do acréscimo de informações, as aditivas organizam argumentos orientados para a mesma direção argumentativa, como em: (21), (22), (23), (25), (26), (27), (28), no caso de *e*, (29), de *nem*, e (30), de *bem como*.

Em se tratando das alternativas, novamente identifica-se a equivalência entre os conceitos ou seu valor inclusivo, como em (31), (32) e (33).

Sobre as adversativas, é relevante destacar que a conjunção ***mas*** introduz o argumento a que se quer dar relevo, que se pretende destacar, como ocorre em (34), (35), (36) e (37), assim como pode introduzir a

própria tese defendida pelo autor, como é possível verificar nos exemplos (34) e (37).

Como o artigo de opinião é um texto argumentativo, é caracterizado pela presença de argumentos variados, alguns que se contrapõem à tese defendida; é um texto marcado pela polifonia (a presença de várias "vozes") e pelo dialogismo (pois dialoga com essas outras "vozes"). Pode-se deduzir, desse fato, a importância das adversativas ao contrapor a tese (a opinião do autor do texto) às outras "vozes" que são identificadas (a opinião de especialistas, por exemplo) e que serão recusadas, negadas.

Sobre esse fato, Neves (2018, p. 830-832) afirma:

> *A CONJUNÇÃO COORDENATIVA mas marca uma relação semântica de desigualdade entre dois segmentos COORDENADOS, e, por essa característica, não há recursividade na construção com mas: a construção fica sempre restrita a apenas um par de segmentos. (...)*
> *Na marcação coordenada de desigualdade há aspectos especiais do uso do mas. A desigualdade é utilizada tanto para organizar a informação como para estruturar a argumentação. Isso implica que o primeiro segmento COORDENADO seja (até determinado ponto) aceito, mas, por outro lado, que, também até determinado ponto, ele seja recusado, ou negado.*

Algumas conclusões

Após essa breve análise, é possível chegar a algumas conclusões. É inegável o papel desempenhado pelas conectivos coordenativos na progressão textual, muito em função do acréscimo de informações, que fazem o texto progredir, "avançar". Dentre os conectivos coordenativos, destacam-se, com bastante proeminência, os conectivos aditivos, que predominaram no levantamento realizado.

Além do papel central na articulação das informações, os conectivos coordenativos indicam a orientação argumentativa dos enunciados: os aditivos indicam que os argumentos confluem para a

mesma direção argumentativa, levando o leitor a uma mesma conclusão. Os conectivos alternativos podem introduzir argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes, mas também podem, como nos dois artigos analisados, associar dois fatos ou ideias, negando sua união, apresentando valor exclusivo ou inclusivo. Por sua vez, os adversativos são responsáveis por introduzir argumentos que orientam o leitor para uma direção oposta a que o argumento anterior conduziria. Em alguns casos, o conectivo adversativo introduz argumentos favoráveis à tese do autor do texto, demonstrando que, apesar de reconhecer opiniões divergentes, contrárias às suas, o argumento que deve ser defendido, ser destacado, é o seu. Em alguns casos, o conectivo adversativo introduz a própria tese defendida no texto.

Outra observação sobre os conectivos adversativos deve ser feita: o predomínio de *mas* como conectivo adversativo ou operador argumentativo de oposição mais comum, como o prototípico. Como Ducrot já havia salientado, a conjunção *mas* é o operador argumentativo por excelência (KOCH, 2009, p. 105). Identificou-se a ocorrência de *porém* apenas em um texto e em número inferior ao conetivo *mas*. Esse fato, muito comum nas redações escolares, pode denotar a falta de um vocabulário mais variado por parte dos produtores de um texto.

Outro aspecto observado é que, ao contrário do que as gramáticas e livros didáticos apontam como o papel principal das conjunções coordenativas, ligar orações, nos textos produzidos para situações reais, como é o caso do artigo de opinião, o que se identifica é a ligação de termos de variados níveis: palavras e palavras, sintagmas e sintagmas, orações e orações, frases e frases (ou períodos e períodos). Também se percebeu um número considerável de ligações entre elementos de níveis diferentes (palavras e sintagmas, sintagmas e orações). É relevante

destacar também, principalmente no caso dos conectivos adversativos, o papel de *mas* e *porém* introduzindo frases (ou períodos).

Essa breve análise ajuda a explicitar a função estratégica dos conectivos não só no encadeamento dos enunciados como também no tocante à orientação argumentativa pretendida pelo autor do texto. Quanto maior o conhecimento do leitor sobre o emprego dos conectivos e sua função na produção dos sentidos do texto, maior será sua proficiência em leitura. Retomando uma das metáforas já citadas neste artigo, o texto é um mapa. Quanto maior a possibilidade de o leitor reconhecer e interpretar as pistas sintático-semânticas encontradas na superfície textual, maior será a sua compreensão do texto.

Referências

ABREU, Antônio Suárez (2018). **Gramática integral da língua portuguesa**: uma visão prática e funcional. Cotia, SP: Ateliê Editorial.

ANTUNES, Irandé (2005). **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial.

AZEREDO, José Carlos de (2018). **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Publifolha: Instituto Houaiss.

BASSETTO, Bruno Fregni (2013). **Elementos de filologia românica**: história externa das línguas românicas. vol. I. 2. ed. São Paulo: EDUSP.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. (1981). **Introduction to textlinguistics**. Londres/Nova Iorque: Longman.

BECHARA, Evanildo (2015). **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (2011). **A força das palavras**: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto.

CASTILHO, Ataliba T. de (2014). **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto.

COSTA VAL, Maria da Graça (2006). **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

COUTINHO, Ismael de Lima (1976). **Pontos de gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís F. Lindley (2008). **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon.

GARCIA, Othon Moacyr (2010). **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

HENRIQUES, Claudio Cezar (2019). **Geo-história do português:** estudos sobre a história e a geografia do português na perspectiva brasileira. Rio de Janeiro: Gramma.

ILARI, Rodolfo (2018). **Linguística românica**. 2. ed. São Paulo: Contexto.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2018). **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto.

_____. (2009). **Argumentação e linguagem**. 12. ed. São Paulo: Cortez.

_____; ELIAS, Vanda Maria (2016). **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto.

KURY, Adriano da Gama (1999). **Novas lições de análise sintática**. 9. ed. São Paulo: Ática.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha (2018). **Gramática normativa da língua portuguesa**. 54. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

LUFT, Celso Pedro (1966). **Dicionário gramatical da língua portuguesa**. Porto Alegre: Editora Globo.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz; LOPES, Célia Regina dos Santos; BASTOS, Mário Jorge da Motta; OLIVEIRA, Thiago Laurentino (2018). **Filologia, história e língua:** olhares sobre o português medieval. São Paulo: Parábola.

MELO, Gladstone Chaves de (2001). **Gramática fundamental da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

NASCENTES, Antenor (2009). **Elementos de filologia românica**. Rio de Janeiro: Botelho.

NEVES, Maria Helena de Moura (2018). **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora UNESP.

PESTANA, Fernando (2015). **A gramática para concursos públicos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO.

SAID ALI, Manuel (1964). **Gramática histórica da língua portuguesa**. 6. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos.

SIMÕES, Darcilia M. P. (2009). **Iconicidade verbal**. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts.

O ESTILO NA/DA REDAÇÃO DO ENEM

Alexandre Batista da Silva
ale-batista@ig.com.br

Ana Cristina dos Santos Malfacini
anamalfacini@hotmail.com

Introdução

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo.
Mikhail Bakhtin

Tradicionalmente, a Estilística tem tomado como escopo o texto literário. O objeto de estudo dessa área de conhecimento são, em larga escala, os mecanismos de expressividade tanto no âmbito da língua, no sentido dos elementos de expressão disponíveis no sistema, como no âmbito do uso particular que um escritor pode fazer desses elementos na construção de um texto, mormente o literário. As questões que envolvem o estilo emergem da multiplicidade de possibilidade de escolhas linguísticas para a materialidade da expressão da subjetividade no texto.

Neste trabalho, pretendemos discutir o espaço para o estudante exercer um estilo próprio em redações de vestibular do gênero dissertativo-argumentativo. Proposta não exatamente inaugural de análise do campo da Estilística, nossa investigação

objetiva, entretanto, é discutir a ampliação da aplicabilidade da Estilística nas aulas de Produção Textual, na expectativa de reconhecer a contribuição desse conhecimento na leitura do texto como produto final. Esse estudo nasce do reconhecimento do impacto das provas de vestibulares como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ensino de Produção Textual (ou Redação, como a disciplina é popularmente conhecida) nas escolas de Ensino Médio. Em um cenário de acirrada disputa por vagas na universidades que apresentam reconhecíveis índices de qualidade de ensino, o ensino da Redação do tipo dissertativo e dos diferentes gêneros ligados a esta tipologia adquiriu, pelo menos em escolas privadas, um status de importância que tem motivado diferentes investigações tanto no âmbito da linguística textual como também nos estudos da gramática do texto.

Na esteira desse raciocínio, é possível notar, portanto, as mudanças nas estratégias de ensino da *dissertação de vestibular*, assumido e tido neste capítulo com gênero discursivo, na medida em que se configura como um texto com funções sociodiscursivas específicas, a partir do momento em que se materializou como um rito de passagem do jovem para seu ingresso no nível superior.

Diante desse quadro, surgem as perguntas que nortearão este capítulo: qual o espaço para o que se denomina estilo em textos com estrutura tão rígida como a dissertação-argumentativa de vestibular? Como esse se estilo se manifesta linguisticamente na superfície do texto (se é que se manifesta)? As redações com nota máxima de fato denotam um trabalho de "formatação" técnicas e de fórmulas prontas?

Para responder essas questões, construímos um *corpus* de três redaçõesque alcançaram nota máximano processo seletivo do ENEM de 2018, publicadas nas diferentes mídias. Justificamos nossa escolha pelo fato de se tratar do maior vestibular do Brasil e por essa banca avaliadora ter os critérios de correção das produções escritas publicadas, o que nos permitirá criar parâmetros de expectativas para esse gênero.

Assim, na primeira seção apresentaremos o aporte teórico que permitirá a melhor visualização do estilo dos autores das redações selecionadas. Nessa seção, apresentaremos em linhas gerais o campo do estudo denominado Estilística, o conceito de estilo que usaremos e apresentaremos a dissertação-argumentativa como gênero discursivo. Na seção seguinte, procederemos à análise das redações selecionadas. Por fim, na última seção, tecemos nossas considerações finais, confirmando se é possível afirmar que haja estilo nos textos estudados.

O estilo na produção textual de vestibular

A Estilística é uma disciplina que se fundamenta nos fatores de expressividade, subjetividade e afetividade. Tem como corpus principal o texto literário, mas não apenas ele (HENRIQUES, 2011). Seu papel é depreender todos os processos linguísticos que permitem a atuação da manifestação psíquica e do apelo dentro da língua intelectiva depreendendo os recursos afetivo-expressivos da língua ou sistema no sentido estruturalista de Ferdinand de Saussure (cf. Câmara Jr., 1988; Carvalho, 2002). Na mesma linha, Krause (1985) afirma que se trata da disciplina que estuda os elementos de expressividade da linguagem, isto é, identifica os elementos disponíveis no sistema linguístico capazes de impressionar, emocionar, sugestionar, convencer.

Dentro dessa perspectiva, procura-se definir o que é *estilo*. Segundo Henriques (2011: 25), a palavra foi registrada pela primeira vez na Língua Portuguesa no século XIV, quando significava um objeto com haste pontiaguda, usado para escrever em pequenas tábuas enceradas. Hoje, metonimicamente, o termo é utilizado para significar a escrita e o que ela tem de peculiar, sobretudo no que diz respeito ao uso da linguagem.

A plurissignificação do termo é, sem dúvida, uma dificuldade de formalização do que poderia ser uma teoria do estilo. Sílvio Elia (1978: 76) afirma que *estilo* é *o máximo de efeito expressivo que se consegue obter dentro das possibilidades da língua*. Como se pode notar a partir do que disse o filólogo, o estilo, em linhas gerais, é uma marca de si mesmo, quando se tem uma expressão individualista ou personalista nos mais diversos atos humanos (cf. REI, 2007:17). Nesse sentido, Fiorin (2008) sintetiza que "apalavra *estilo* alude, então, a um fato diferencial".

É com esse foco que defendemos a abordagem estilística nas aulas de Produção Textual: embora um aluno não seja necessariamente um artista da palavra, é papel do professor de língua materna apresentar aos educandos uma variedade de textos que lhe possibilitem escolhas a partir da identificação com autores, gêneros e até mesmo estilos diversos antes do trabalho de produção de suas redações. Por meio desse trabalho mimético, o aluno pode optar por seu estilo próprio, sabendo das possibilidades que um gênero textual pode abarcar. Nesse sentido, é importante apresentar aos educandos uma gama de textos, de gêneros diversos: cânones da literatura, obras de arte, artigos de opinião e editoriais de grandes jornais estão entre as diversas leituras que um vestibulando deve fazer ao fim de sua educação básica.

Paralelamente a essa discussão, emerge no texto de vestibular uma necessidade da adequação do registro, que é de singular importância em nosso estudo. Como a comunicação humana acontece primordialmente por meio de um código pré-estabelecido e comum a todos de uma comunidade linguística, a correção gramatical é um critério utilizado por todas as bancas de concursos vestibulares. Entretanto, essa exigência do conhecimento das regras que formatam o uso culto da língua não é impedimento de um trabalho que evidencie a possibilidade da manifestação de estilo. Aliás, esse deveria ser o fim do ensino de gramática: demonstrar que o uso que os falantes fazem da língua e suas escolhas sintático-semântico-lexicais são, antes de puro exercício gramatical, manifestações das opções desses falantes para expressar sua subjetividade.

Na esteira desse raciocínio, é preciso considerar em qual medida a criatividade hoje aparece em provas nacionais, sobretudo como parâmetros de avaliação. Considerada moda no Brasil nas décadas de 60 e 70, quando a ditadura militar era um fantasma que aterrorizava a sociedade, muitos professores talvez a valorizassem em função do parco trabalho com produção de texto feito nas escolas. Ainda era comum a prática da redação "Minhas férias" e de tantas outras que eram aplicadas como castigo a alunos indisciplinados. A criatividade era, então, mascarada em parte como um reflexo, na pedagogia, da própria ditadura: permitir criatividade onde fosse inócua, para não permitir onde se apresentasse transformadora e contestadora.

Ainda hoje, o quesito *criatividade* é altamente subjetivo e, a menos que seja relacionado a alguma estratégia específica, está muito mais relacionado à avaliação intuitiva do corretor, no caso da redação de vestibular, do que à identificação de recursos de expressividade

empregados pelo autor dotexto. No entanto, nossa experiência em correção de textos de concursos nos permite dizer que uma certa criatividade é desejável e, quando esta ocorre, pode-se apelar ao bom senso, procurando-se pontuar as correções em quesitos específicos, sem que ela tome a parte significativa da pontuação do texto. Assim, a criatividade, avaliada criteriosamente, não é a vilã das correções, e deve ser destacada para aumentar a segurança dos alunos. Não há mal em associá-la a alguma pontuação, injusto é fazer dela um quesito fundamental para se atribuir zero ou 10,0 a uma redação.

No decorrer de nosso trabalho, julgamos que a criatividade (no sentido de uma breve quebra de expectativa) seria o fator que definiria um texto como nota 1000 no ENEM. Por um breve momento, nossa hipótese foi a de que textos-destaque no exame seriam aqueles que, além de atender aos preceitos da banca, mostravam também um estilo individual. Entretanto, essa impressão foi logo desfeita, como mostraremos a seguir.

A dissertação escolar como gênero textual

Sem dúvida, tratar dos gêneros textuais ainda é assunto recente na escola brasileira, o que tem levado a algumas incongruências teóricas, que não pretendemos tratar nesta pesquisa (cf. MALFACINI, 2017).

Com vistas a defender a centralidade da noção dos *gêneros textuais* no trato sócio-interativo da produção linguística, Marcuschi (2005, 2009) argumenta, na esteira de Bakhtin, 2003, que *é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum* ***gênero****, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum* ***texto***. Essa visão é necessária para entendermos como a *dissertação escolar* transita entre tais definições.

A nomenclatura *tipo textual* é usada para designar uma espécie de construção teórica, ou sequência linguística subjacente aos textos, definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. Via de regra, os tipos abrangem um conjunto limitado de categorias (sem tendência de aumentar), predominantes num dado texto concreto. Estas categorias são conhecidas como: *narração, argumentação, exposição (ou dissertação), descrição e injunção* (MARCUSCHI, 2009, p. 154).

Já os *gêneros textuais*[71] referem-se aos textos materializados em situações de comunicação recorrentes. Encontrados em nosso cotidiano, apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais e objetivos enunciativos claros, além de estilos realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais, técnicas etc. São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. Seriam considerados *gêneros: contos*, *crônicas*, *resenhas, editais de concurso, piadas, conversas espontâneas, cardápios de restaurante, listas de compras, notícias jornalísticas, reportagens,* as *receitas culinárias*, entre milhares de outros (MARCUSCHI, 2009, p. 155). Nessa extensa listagem de cerca de 4000 gêneros, acreditamos estar a *dissertação de vestibular.*

É importante ratificar nosso posicionamento de que a *dissertação escolar* seja de fato um gênero textual, dadas suas características específicas (SILVA e MALFACINI, 2018). Primeiramente, na escola, ela é uma realização linguística concreta, que se impõe com forma e função definidas. É um texto real, vinculado à vida social e cultural de professores e alunos – e, algumas vezes, até de familiares desses alunos.

[71] Não é nosso propósito entrar no mérito da discussão teórica entre a adoção dos termos gêneros discursivos ou textuais. No entanto, chamamos a atenção para o trabalho de Rojo (2007), que faz considerações relevantes sobre tal discrepância terminológica.

Logo, apresenta características constitutivas de um gênero, podendo, assim, ser considerada como tal (cf. DUTRA, 2007; MALFACINI, 2016).

A fim de argumentar em prol desse ponto de vista, é preciso considerar a existência de três aspectos: a) a partir da observação das *características internas*, de natureza linguística, com ênfase na descrição das propriedades formais dos textos; b) a partir da observação das *características externas*, referentes à situação, às normas sociais do evento comunicativo e aos tipos de ações realizados; c) pela *funcionalidade*, com foco nos objetivos e nas intenções dos falantes/autores. [...] Uma vez que identificamos tendências sistemáticas [nos textos dos alunos presentes no corpus doravante exposto], acreditamos que fica demonstrada a pertinência de se considerar a *redação escolar* como um gênero comunicativo distinto (BARROS, 1999, p.15).

Assim, não restam dúvidas de que a *dissertação de vestibular* é um gênero. Não se podem privar os alunos de ter contato com essas situações de escrita, até porque, além de lhe valerem a entrada no curso pretendido, as características estruturais/tipológicas de um bom texto dissertativo serão também exigidas na universidade, em *gêneros* como resenhas, artigos científicos e monografias.

Enquanto na *dissertação escolar* temos uma interação direta aluno-professor, com orientações e discussões sobre possibilidades de abordagens temáticas, por exemplo, nas *dissertações de vestibular* temos um encontro (virtual, muitas vezes) entre um aluno-candidato e um professor-corretor. Nesse caso, entendemos que o aluno escreva um texto projetando aquilo que um professor gostaria de ler, idealmente, na redação, ao passo que o professor, por sua vez, deve ter um *script* daquilo que entende que o texto deve conter, dada certa proposta temática e

tipológica (no caso brasileiro, sabe-se que a cultura é que provas de caráter avaliativo podem dissertações argumentativas sobre temas da atualidade). Aliás, a respeito da revisão da literatura da informatividade como fator de coerência em dissertações de vestibular, sugerimos a leitura de Silva e Malfacini, 2018.

Conforme disse Dutra (2007, p.61), no vestibular se estabelecem um segmento social, uma geração, uma faixa etária; "existem um projeto e um contrato de comunicação, esse último com regras muito mais rígidas e claras que aquelas que costumam reger os contratos dos gêneros fora do ambiente escolar". Também Zanutto e Oliveira (2004, p. 101) confirmam nosso ponto de vista, quando afirmam que o caráter de *produção* não pode ser totalmente desconsiderado num texto de vestibular, "pois o aluno encontra-se em uma situação com seu grau de ineditismo, pela proposta conhecida na hora da prova, pelo assunto, que não é previamente divulgado e pela própria natureza do evento". Com isso, é válido concluir que a *dissertação de vestibular* constitui um *gênero*, pois desempenha uma função nas relações sociais, uma vez que faz parte do processo de seleção para o ingresso no curso superior.

Muito embora haja críticas de que essa situação comunicativa não seja absolutamente real (cf. VAL, 1996), não se pode desconsiderar que ela é vivida por milhões de alunos, ano após ano, em provas de ingresso em universidades. Para os alunos aspirantes a cursos de graduação, portanto, essa situação é legítima e concreta, visto que é vivenciada de forma recorrente em sua juventude, tendo em vista que muitos já prestam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir do 9º ano do Ensino Fundamental.

Especificamente no caso do ENEM, os critérios de avaliação são claros e vastamente debatidos, seja pela escola, seja pela mídia. As

competências consideradas para a avaliação dos textos do exame são a demonstração do domínio da norma culta da língua escrita; a compreensão da proposta temática com aplicaçação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo de caráter argumentativo; a seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; a demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e, por fim, a elaboração de propostas de intervenção para a solução do problema abordado, demonstrando-se respeito aos direitos humanos. Para todos os critérios pode ser atribuída a nota máxima de 200 pontos.

Caso o aluno não respeite a proposta temática, não faça um texto dissertativo ou fira os direitos humanos, sua redação será anulada. Redações consideradas modelo são encontradas em sites de notícias, como o G1 (associado à rede Globo de televisão), e em revistas especializadas, como o Guia do Estudante, da editora Abril. Com isso, os textos nota 1000 passaram a ter destaque em diversas esferas sociais, até em virtude do seu grau de ineditismo – em 2018, por exemplo, apenas 55 estudantes em todo o Brasil alcançaram nota máxima na prova, ao passo que 112.559 tiveram a redação zerada. Vale lembrar que o tema a ser desenvolvido era *Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet.*

Antes de passarmos à análise do córpus, vale a pena lembrar que as redações ora comentadas compõem o material Cartilha Redação a Mil, organizada pelo estudante Lucas Felpi, um dos candidatos que tiraram nota máxima no ENEM de 2018. O material, disponível em formato *e-book*, reúne 30 textos considerados modelares, na medida em que foram

avaliados com a nota 1000 dada pela banca do exame. Nas palavras do organizador, o intuito da coletânea é ajudar outros alunos a também "gabaritar" a prova, promessa que lhes garantiria (ao menos em tese) uma vaga na universidade pretendida. Resta saber até que ponto esse material contribui para que os textos mostrem um certo grau de autoria dos participantes.

Análise do córpus

Nesta seção, proceder-se-á a análise de três redações do material supramencionado. O objetivo, em um primeiro momento ,foi estabelecer marcas de estilo dos autores, as quais apareceram quando os textos foram lidos em separado: ao focarmos individualmente nas características de cada participante, reconhecemos alguns pontos que nos pareceram indícios de estilo, como citações rebuscadas de testemunhos autorizados para os argumentos, escolha de um vocabulário bastante rico e erudito, repertório vasto de conectivos, entre outros. Entretanto, alguns obstáculos nos foram notados: o primeiro deles foi que precisaríamos de um número considerável de textos do mesmo autor para abstrair deles as marcas que caracterizariam seu estilo próprio, o que não nos seria possível nesta pesquisa. O segundo foi que os textos começaram a se mostrar muito similares, quando analisados contrastivamente.

Eis os textos analisados, referenciados doravante como **Texto 1**, **Texto 2** e **Texto 3**.

> Texto 1
>
> *"Black Mirror" é uma série americana que retrata a influência da tecnologia no cotidiano de uma sociedade futura. Em um de seus episódios, é apresentado um dispositivo que atua como uma babá eletrônica mais desenvolvida, capaz de selecionar as imagens e os*

sons que os indivíduos poderiam vivenciar. Não distante da ficção, nos dias atuais, existem algoritmos especializados em filtrar informações de acordo com a atividade "online" do cidadão. Por isso, torna-se necessário o debate acerca da manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet.

Primeiramente, é notável que o acesso a esse meio de comunicação ocorre de maneira, cada vez mais, precoce. Segundo pesquisa divulgada pelo IBGE, no ano de 2016, apenas 35% dos entrevistados, que apresentavam idade igual ou superior a 10 anos, nunca haviam utilizado a internet. Isso acontece porque, desde cedo, a criança tem contato com aparelhos tecnológicos que necessitam da disponibilidade de uma rede de navegação, que memoriza cada passo que esse jovem indivíduo dá para traçar um perfil de interesse dele e, assim, fornecer assuntos e produtos que tendem a agradar ao usuário. Dessa forma, uso da internet torna-se uma imposição vicioso para relações socioeconômicas.

Em segundo lugar, o ser humano perde a sua capacidade de escolha. Conforme o conceito de "Mortificação do Eu", do sociólogo ErvingGoffman, é possível entender o que ocorre na internet que induz o indivíduo a ler um comportamento alienado. Tal preceito afirma que, por influência de fatores coercitivos, o cidadão perde seu pensamento individual e junta-se a uma massa coletiva. Dentro do contexto da internet, o usuário, sem perceber, é induzido a entrar em determinados sites devido a um "bombardeio" de propagandas que aparece em seu dispositivo conectado. Evidencia-se, portanto, uma falsa liberdade de escolha quanto ao que fazer no mundo virtual.

Com o intuito de amenizar essa problemática, o Congresso Nacional deve formular leis que limitem esse assédio comercial realizado por empresas privadas, por meio de direitos e punições aos que descumprirem, a fim de acabar com essa imposição midiática. As escolas, em parceria com as famílias, devem inserir a discussão sobre esse tema tanto no ambiente doméstico quanto no estudantil, por intermédio de palestras, com a participação de psicólogos e especialistas, que debatam acerca de como agir "online", com o objetivo de desenvolver, desde a infância, a capacidade de utilizar a

tecnologia a seu favor. Feito isso, o conflito vivenciado na série não se tornará realidade.

Texto 2

Para o pensador francês Pierre Bourdieu, "aquilo que foi criado para ser um instrumento de democracia, não deve ser convertido em uma ferramenta de manipulação". Essa visão, embora correta, não é efetivada no hodierno cenário global, sobretudo no Brasil, posto que se tornou frequente a manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet, nas diversas relações cotidianas. Isso ocorre, ora em função do despreparo civil, ora pela inação das esferas governamentais para conter esse dilema. Assim, hão de ser analisados tais fatores, a fim de que se possa liquidá-los de maneira eficaz.

A priori, é imperioso destacar que a manipulação da conduta dos usuários, pelo controle dos seus dados nas plataformas virtuais, é fruto do despreparo civil para lidar com a influência das tecnologias. Isso porque, mediante a ausência de uma orientação adequada, os indivíduos são expostos, cotidianamente, a conteúdos selecionados por algoritmos que direcionam os materiais, segundo os gostos pessoais. Esse panorama se evidencia, por exemplo, quando se observa a elaboração superficial de um "ranking" diário de informações em plataformas digitais como "Twitter", em que o grau de relevância da disposição de conteúdos já é pré-determinado. Logo, é substancial a alteração desse quadro que vai de encontro à possibilidade de escolha inerente ao homem.

Outrossim, é imperativo pontuar que a manipulação dos atos de usuários da internet, devido ao controle de dados desse público, deriva, ainda, da baixa atuação dos setores governamentais, no que concerne à criação de mecanismos que coíbam tais recorrências. Isso se torna mais claro, por exemplo, ao se observar o recente cenário das eleições ocorridas em países da América Latina, como Colômbia, México e Brasil, em que a difusão desordenada de informações equivocadas, sem efetivas intervenções do Estado, induziu o comportamento do eleitor. Ora, se um governo se omite diante uma questão tão importante, entende-se, assim, o porquê de sua

continuação. Desse modo, faz-se mister a reformulação dessa postura estatal de forma urgente.

Depreende-se, portanto, a necessidade de se combater a manipulação do comportamento dos usuários pelo controle de dados na internet. Para tanto, cabe ao Ministério da Educação — ramo do Estado responsável pela formação civil — inserir, nas escolas, desde a tenra idade, a disciplina de Educação Digital, de cunho obrigatório em função da sua necessidade, além de difundir campanhas instrucionais, por meio das mídias de grande alcance, para que o sujeito aja corretamente segundo as próprias necessidades e escolhas. Ademais, o Governo Central deve impor sanções a empresas, em especial as virtuais, que criam perfis de usuários para influenciar suas condutas, por via da instauração de Secretarias planejadas para a atuação no ambiente digital, uma vez que tais plataformas padecem de fiscalizações efetivas, com o fito de minorar o controle de comportamentos por particulares. Quiçá, assim, tal hiato reverter-se-á, sobretudo na perspectiva tupiniquim, fazendo "jus", deveras, àquilo que fora apregoado pelo pensador francês Bourdieu.

Texto 3

Após o fim da Guerra Fria, em 1990, e o estabelecimento do capitalismo em praticamente todo o mundo, as empresas utilizam-se cada vez mais dos meios midiáticos e da tecnologia para promoverem seus produtos de maneira direcionada e flexibilizada aos consumidores. Com efeito, nota-se crescente número de pessoas consumistas e endividadas, problema agravado na contemporaneidade. Assim, cabe a análise acerca de causas, consequências e possível solução da problemática.

Mormente, é importante ressaltar os fatores que possibilitaram o aumento da influência midiática. Adorno e Horkheimer, dois importantes filósofos da escola de Frankfurt, definiram como indústria cultural a padronização e massificação dos produtos como forma de lucratividade. Tais métodos, aliados às facilidades que a tecnologia traz em rastrear os sites de compras visitados pelo consumidor, permitem a manipulação das pessoas por meio de propagandas direcionadas. Desse modo, como dito por Theodor

Adorno, os cidadãos têm a liberdade de escolher sempre a mesma coisa; algo grave, tendo em vista o ferimento do direito de escolha do indivíduo.

Vale também ressaltar os efeitos desse fenômeno. De acordo com uma pesquisa publicada no portal G1, os brasileiros passam cerca de 4 horas diárias conectados na rede. Como grande parte do conteúdo na internet é moldada ao usuário, é cada vez mais comum encontrar pessoas que passam horas assistindo, ouvindo ou lendo coisas de interesse próprio, pois essas pessoas são bombardeadas diariamente com sugestões que atendem ao seu perfil. Dessa maneira, os indivíduos têm sua opinião e comportamento moldados inconscientemente, podendo criar padrões consumistas, algo que gera endividamento e desperdício e precisa mudar urgentemente.

Depreende-se, portanto que o controle dos dados na internet pode ser muito prejudicial ao cidadão e necessita de mais atenção. O governo federal, como instituição regulamentadora da internet e propaganda, deve criar medidas que controlem e reduzam a publicidade direcionada, por meio da fiscalização e criação de leis que exijam a transparência das empresas. Espera-se, com isso, que os brasileiros possam ter a liberdade de escolha garantida e, assim, sejam menos manipulados pela mídia, como Adorno e Horkheimer defendiam.

Pela limitação de espaço, trataremos, nesta seção, apenas da introdução dos textos, como exemplo do que chamaremos aqui de estrutura rígida.

Como já dissemos, o texto dissertativo-argumentativo apresenta uma estrutura rígida quanto às partes que devem apresentar: **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão**. Cada uma dessas partes apresenta subestrutura que constrói expectativas no leitor-corretar da redação.

No concernente à estrutura, a banca estabelece, na competência II, o critério de correção, como se pode ver na descrição de seu comando:

“Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, *dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa”* (grifo nosso).

A exigência universal dos limites estruturais do gênero é estabelecida como condição máxima de excelência nesta competência, no nível cinco que estabelece o desenvolvimento do tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e que apresente *excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo*. O manual não explicita uma estrutura específica do que considera excelente, mas apresenta textos exemplares do ano anterior que, segundo ela, atingiram o grau máximo nessa competência. São os manuais de redação que estabelecem, entretanto, estrutura adequada das partes do texto dissertativo argumentativo. Garcia (2002), por exemplo estabelece como parágrafo padrão aquele que se organiza em torno de um tópico frasal que encerra uma ideia central que deve ser desenvolvida no parágrafo. Manuais de diferentes naturezas estabelecem a partir daí as partes que devem constituir o parágrafo da dissertação argumentativa, conforme o esquema abaixo

tópico frasal ➡ explicação do tópico frasal ➡ conclusão

Esta direção deve ser apresentada em todos parágrafos, embora cada um deles tenha funções específicas. A introdução, por exemplo, deve apresentar o tema de forma contextualizada e direcionar a abordagem que será feita ao longo do texto, o que se convencionou chamar de tese. Esta estrutura rígida pode significar uma prisão da forma ou um parâmetro de expectativa para correção. Nas duas redações selecionadas para análise neste capítulo, pode-se perceber que os candidatos seguirem o esquema básico apresentado acima.

✓ Exemplo 1

Tópico-frasal	"Black Mirror" é uma série americana que retrata a influência da tecnologia no cotidiano de uma sociedade futura.
desenvolviment	Em um de seus episódios, é apresentado um dispositivo que atua como uma babá eletrônica mais desenvolvida, capaz de selecionar as imagens e os sons que os indivíduos poderiam vivenciar. Não distante da ficção, nos dias atuais, existem algoritmos especializados em filtrar informações de acordo com a atividade “online” do cidadão.
conclusão	Por isso, torna-se necessário o debate acerca da manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet.

Exemplo 2

Tópico frasal	Para o pensador francês Pierre Bourdieu, "aquilo que foi criado para ser um instrumento de democracia, não deve ser convertido em uma ferramenta de manipulação".
desenvolviment	Essa visão, embora correta, não é efetivada no hodierno cenário global, sobretudo no Brasil, posto que se tornou frequente a manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet, nas diversas relações cotidianas.
conclusão	Isso ocorre, ora em função do despreparo civil, ora pela inação das esferas governamentais para conter esse dilema. Assim, hão de ser analisados tais fatores, a fim de que se possa liquidá-los de maneira eficaz.

Dos trinta textos analisados, essa mesma estrutura subjaz a todos parágrafos dos textos. Os exemplos I e II são parágrafos de introdução que apresentam uma microestrutura bipartida: contextualização e a problematização em que o estudante aproxima o contexto apresentado

do recorte temático dado pela banca e o direcionamento que pretende seguir. Essa microestrutura foi verificada em todas as trinta redações analisadas, tornando-se, assim, o que denominaremos de *estrutura-expectativa*. No caso dos exemplos I e II, associada a essa estrutura formal, aparece uma ordem temática também verificada em todas as redações

repertório cultura ➡ detalhamento do repertório cultural

➡ problematização

Os candidatos iniciam a partir de uma reflexão o posicionamento de algum pensador importante ou um acontecimento histórico ou, ainda, uma produção artística (seriado ou livro), com os quais procuram fazer uma relação com o tema proposto pela banca. A sequência é o detalhamento do que foi citado. Em seguida, há uma oração ou parte de uma, cuja função é estabelecer um elo entre o repertório e o tema da redação. No exemplo 3, esse processo também pode ser visto.

- ✓ Exemplo 3

Tópico frasal	Após o fim da Guerra Fria, em 1990, e o estabelecimento do capitalismo em praticamente todo o mundo, as empresas utilizam-se cada vez mais dos meios midiáticos e da tecnologia para promoverem seus produtos de maneira direcionada e flexibilizada aos consumidores.
desenvolviment	*Com efeito, nota-se crescente número de pessoas consumistas e endividadas, problema agravado na contemporaneidade*.
conclusão	Assim, cabe a análise acerca de causas, consequências e possível solução da problemática.

Como se pode ver, as frases-elo cumprem a função de estabelecer a relação entre o repertório cultural e o direcionamento, última parte do parágrafo. O direcionamento também apresenta uma microestrutura: expressão do tema e o estabelecimento do suporte de análise. No exemplo 4, destacamos apenas o direcionamento de cada um dos exemplos anteriores:

- ✓ Exemplo 4

  a) Por isso, torna-se necessário *o debate acerca da manipulação* do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet.

  b) Assim, hão de ser *analisados tais fatores*, a fim de que se possa liquidá-los de maneira eficaz.

  c) Assim, cabe a análise acerca de *causas, consequências e possível solução da problemática.*

Observe-se o padrão estrutural da proposição que encerra o parágrafo apresenta um suporte de análise em *a*, *b* e *c*. A variação, entretanto, não é marca de individualidade, pois se trata de um elemento previsível na estrutura dessa parte. Na competência III do ENEM, é solicitada ao corretor a visualização do *plano texto* estabelecido no pelo autor do texto já na introdução. Essa exigência se justifica como critério de correção da dimensão textual denominado coerência. Os argumentos apresentados nos parágrafos de desenvolvimento devem aprofundar com detalhes e lógicas internas os suportes que com os quais estão intrinsicamente ligados.

Resta ainda observar a escolha vocabular que os candidatos fazem para a progressão temática e estabelecimento da coesão textual, que

gostaríamos de analisar pormenorizadamente em pesquisa futura. Em relação ao à progressão temática, os candidatos selecionam sinônimos da palavra-núcleo do tema proposto. No caso da proposta de redação de 2018, a partir da palavra *manipulação*, os candidatos selecionaram outras do seu campo semântico: os substantivos *controle*, *restrição, influência* e os verbos *controlar*, *direcionar*. Essa estratégia evita a chamada *fuga ao tema* ou tangenciamento, que podem resultar em perdas significativas de pontos ou até mesmo à nota zero na redação.

Mais uma vez, fica evidente que os candidatos parecem bem orientados em relação ao que fazer no certame, o que ratifica nossa indagação de que parece haver uma característica geral que a prova procura nos textos.

Considerações finais

Para concluir esse trabalho, cumpre reiterar a premissa que nos levou a produzir esse estudo. Em pesquisa anteriormente publicada, analisamos o estilo em textos de participantes do vestibular da UFRJ, no qual pudemos constatar certa originalidade nas redações agraciadas com a nota máxima (MALFACINI, 2010). Nesta pesquisa, era nosso intuito confirmar a premissa de que a os estudos estilísticos podem contribuir na produção de um texto diferencial entre milhares que um concurso reúne.

Ao nos depararmos com o córpus, no entanto, ficou evidente a semelhança nas construções dos textos, o que nos remeteu a uma análise mais detalhada do material em tela. Se, por um lado, as redações demonstram escolha vocabular e organização sintática refinadas, evidenciando um estilo rebuscado de seus autores, por outro, é digno de nota que os textos têm construções muito padronizadas, que nos levam a concluir que o exame tem-se construído com parâmetros bem definidos

para o que considera um texto ideal. Sendo assim, há evidências de que o estilo a que nos referimos seja menos o do candidato individualmente e muito mais o de uma banca definida, na medida em que nos pareceu claro que os candidatos têm modelado seus textos de acordo com o que as bancas valorizam. Retomando a seção de análise do córpus, fica clara a intenção dos textos de se mostrarem eficientes nas competências 2 e 3 do exame, inclusive parecendo oferecer `pistas´ que facilitem a correção dos avaliadores do certame.

Com relação ao uso de "fórmulas prontas", ficou evidente uma estrutura que subjaz aos 30 textos compilados pela cartilha aqui usada como fonte de pesquisa, o que denota um trabalho de preparação dos alunos. Sem dúvida, notamos com nitidez que os alunos foram preparados para a prova, visto que certas técnicas textuais, inclusive como as classicamente defendidas por Garcia (2002) parecem ser dominadas por todos os autores ali reunidos.

É certo que vários aspectos dos textos não puderam ser focados nesta pesquisa com os detalhes que poderiam ser descritos, mas é nítido que o assunto carece de investigações mais aprofundadas em estudos vindouros. Por ora, parece-nos correto afirmar que o estilo a que nos propusemos a analisar não está no texto per si, mas na constatação de que a prova valoriza certos parâmetros, os quais (nos permitimos dizer) são identificados e reproduzimos por alunos que querem alcançar bons resultados no exame.

Cumpre-nos indagar, como professores, se estamos ensinando nossos alunos a redigir bem ou se estamos ensinando-lhes a redigir bem conforme as regras valorizadas no ENEM.

Referências

BARROS, K. S.M. "Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo". **Leitura: teoria e prática**, nº 34, 1999. p: 13-22.

CÂMARA Jr., J. M. **Contribuição à Estilística Portuguesa.** 3 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

CARVALHO, C. "A Estilística e o ensino de Português**".** Disponível emhttp://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-02.html. Acesso em 20 de julho de 2010.

CHAVES DE MELO, G. **Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: PADRÃO, 1976.

DUTRA, V. L. R. & SIMÕES, D. M. P. "A iconicidade, a leitura e o projeto do texto". Pelotas: EDUCAT, 1998. **Linguagem e ensino**. Revista do Mestrado em Letras – Universidade Católica de Pelotas. Vol. 1, n. 1.

ELIA, S. **Orientações da linguística moderna.** 2 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

ENEM- INEP-Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>. Acessado em 18 de maio de 2019.

FIORIN, J.L. Uma concepção discursiva do estilo. In: **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna.** 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

HENRIQUES, C.C. **Estilística e discurso.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KRAUSE, G. B. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

MALFACINI, A. C. dos S. “O estilo é o candidato: Buffon passaria no vestibular?” In: II Fórum Internacional de Análise do Discurso, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso: Discurso, Texto e Enunciação.** Rio de Janeiro, 2010. p. 839.

MALFACINI, A. C dos S. “Semiótica e ensino da produção textual: diálogos possíveis”. In: SIMÕES, D. (org.). **Mídia e comunicação: o verbal e o não verbal em ação**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.

MALFACINI, A. C dos S. “Os estudos linguísticos como fundamento do ensino de produção textual”. In: SILVA, A.B; MALFACINI, A. C. dos S. e NICOLAU, M. de P. **Língua portuguesa: teorias linguísticas e práticas discursivas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MARCUSCHI, L. “Gêneros Textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONISIO, A. e outros (org.). **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PLATÃO, F. & FIORIN, J.L . **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

REI, Cláudio Artur O. **A Herança Estilística das Cantigas de Amigo na Lírica de Chico Buarque.** Rio de Janeiro: UERJ - Tese de Doutorado, 2007.

SILVA, A e MALFACINI, A.C dos S. A ontologia da informatividade textual. In: COELHO, F.A; SILVA, J. E. da; CONFORTE, A. N. (orgs.). **Descrição e ensino de língua portuguesa: temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

SIMÕES, D. M. P. “Leitura e produção de textos: subsídios semióticos”. In: AZEREDO, J. C. S. de. **Aulas de Português: Perspectivas Inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LEITURA/ ESCRITA/ ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA BÁSICA.

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
teresatedesco@uol.com.br

Introdução

Continuamos, ainda hoje, especialistas da língua portuguesa a discutir as consequências do ensino de língua materna nas salas de aula brasileiras. Temos conhecimento de ações bem-sucedidas a exemplo de Sobral no Ceará, dentre algumas outras. É comum eleger-se uma determinada experiência como a "Salvadora da Pátria". Postulo que não existe uma / algumas estratégias salvadoras. No processo de construção de metodologias de ensino, há pilares fundamentais que sustentam as estratégias pedagógicas selecionadas ao público-alvo daquela ação didática. O docente precisa ter clareza desta necessidade – pilares fundamentais do processo ensinar e aprender – para a escolha consciente das estratégias, a fim de alcançar seus objetivos. Proponho-me à discussão dos pilares fundamentais concernentes às questões didático-pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa e à reflexão sobre o que denomino "alternativas metodológicas" para o ensino da leitura e da escrita na escola básica, tomando como pressuposto fundamental que o ensino em língua materna está, intrinsicamente, ligado aos processos ensino/ aprendizado da leitura e da análise linguística. Para atingir os objetivos traçados, o capítulo está dividido em três seções, a saber: apresentação e discussão dos referidos pilares; descrição da atividade de *per si* com comentários metodológicos; conclusão.

Os pilares fundamentais

Sabe-se que os processos de aprendizagem da leitura e da escrita são atividades que exigem não só o uso das habilidades de identificação dos recursos da língua, mas, sobretudo, as habilidades de uso desses recursos, estritamente ligados ao projeto de dizer deste produtor do texto. Logo, não se constitui em tarefa fácil.

O texto é caracterizado pela textualidade (tessitura), rede de relações que faz com que um texto seja um texto, uma unidade, e não um somatório de frases, revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados.

É a partir dos nossos conhecimentos que vamos construindo um modelo de mundo representado em cada texto, denominado mundo textual. É evidente que existe uma recriação deste mundo pelo produtor do texto, pois este o recria sob uma determinada ótica ou ponto de vista, dependendo de seus objetivos, crenças, convicções e propósitos. No entanto, a coerência do texto é estabelecida à medida que haja correspondência, pelo menos parcial, entre os conhecimentos nele ativados e o conhecimento de mundo do leitor. Caso isto não ocorra, não teremos condições de construir este mundo textual, dentro do qual as palavras e as expressões adquirem sentido.

Entender a relação intrínseca existente ente leitura, escrita e análise linguística é fundamental para que se possa rever o que é ensinar português. Afirma-se isto porque, ainda, hoje, ensina-se de forma separada do texto a gramática, ainda que as aulas estejam marcadas por seu uso. O texto, infelizmente, ainda é usado como pretexto para extração de conteúdo. Por isso, afirma-se que o primeiro pilar é a leitura, pois se trata de um forte agente, por possibilitar a reconstrução do mundo textual já referido, abrindo novas possibilidades de conhecimentos, a partir da reconstrução de diferentes

mundos materializados nos diferentes textos, por intermédio dos seus produtores.

A análise linguística ou a gramática corresponde ao outro pilar. Como se pensar texto verbal – oral ou escrito - sem o processo de seleção e de combinação das palavras e das expressões? A gramática da língua se realiza nesta ação permanente de selecionar e de combinar, visto que os dois processos materializam o "querer dizer" (ou dito). A escrita é o terceiro pilar, pois possibilita a concretização da intenção comunicativa do produtor do texto com todas as suas peculiaridades. Desta forma, tem-se uma total sinergia entre leitura, escrita e análise linguística, condições essenciais para se pensar o fazer da sala de aula.

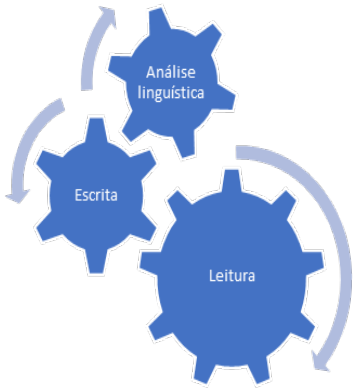


Figura 26: Intermediação entre leitura, escrita e análise linguística

A intrínseca relação entre os três pilares está fundamentada em conceitos importantes, a saber: os conceitos de língua e o de linguagem, o de texto e o de discurso. A língua é vista como forma de interação, em que os sujeitos interagem no processo de dizer por que eles têm algo a dizer, para quem dizer e por que dizer. Logo, a língua é encarada como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas, em diversas esferas de comunicação da atividade humana. Por seu turno, a linguagem é vista como uma atividade de interação humana e, por

intermédio dela, os indivíduos praticam ações, que envolvem tanto a fala quanto a escrita, considerando o contexto socio-histórico e ideológico que estão envolvidos no ato comunicativo. O discurso diz respeito ao lugar onde esta prática linguageira ocorre, pressupondo a necessária existência do contexto. O texto, concretização do discurso, é a materialidade linguística, o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. Partindo destes pilares, apresentamos a seguir material de cunho didático, com vistas aos estudantes do sétimo/ oitavo ano do ensino fundamental com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o gênero conto, a fim de que os estudantes reconheçam as características do referido gênero, seus diferentes tipos e sua linguagem. É preciso justificar que esta atividade foi organizada, inicialmente, com a Professora ME Gina Paula Capitão Mor, coordenadora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) para trabalho de formação com os docentes do quarto ciclo do ensino fundamental. O conteúdo específico da disciplina diz respeito à estrutura da narrativa e seus elementos; o conto e suas variações de gênero; os elementos estruturadores da narrativa. A proposta está dividida em três partes sempre marcadas pela leitura de textos, nosso foco. Pretende-se, nessa abordagem, o desenvolvimento das seguintes habilidades: (i) identificar os fatos de diferentes contos que marcam a estrutura da narrativa, a saber: equilíbrio, desequilíbrio, tentativas de reequilíbrio, reequilíbrio; (ii) caracterizar os diferentes elementos que estruturam a gramática da narrativa Conto, a saber: personagem, tempo, espaço físico e social, narrador; (iii) correlacionar herói, protagonista e antagonista; (iv) reconhecer o verbo como elemento gramatical importante para a construção do texto narrativo. (v) Identificar o tema de um conto.

1 – Conceituação: o conto

"—Nós, seres humanos, somos animais que contam histórias".
Salman Rushdie. In O Globo, 14 de outubro de 2015.

Era uma vez...e começa o encanto. Desde sempre, ouvir histórias transporta o homem para as mais interessantes viagens! As histórias abrem o caminho para a imaginação, ajudam a tratar de assuntos difíceis, trazem ensinamentos, possibilitam ver uma situação de outras formas, ativam a nossa criatividade...Oralmente, em pinturas nas cavernas, na escrita...contar sempre foi essencial para o ser humano.

Na prática da sala de aula, sugere-se aos estudantes ilustrar esse ato de contar histórias em diferentes situações e mostrar imagens de pinturas rupestres a exemplo das imagens da Serra da Capivara apresentadas a seguir.

Figura 27 - Imagens da Serra da Capivara.

Figura 28 - (https://sala de leitura blogspot.com.)

Segundo nos diz Sílvia Oberg "quando relembramos nossa infância, uma das imagens mais vivas é, muitas vezes, o momento especial em que alguém nos contava uma história. Um avô, um irmão mais velho, a mãe, ...- enfim, alguém que se dispunha a parar um momento os seus afazeres para abrir um círculo mágico a nossa volta, de um tempo fora do tempo que nos falava de uma casa de chocolate escondida dentro da floresta ou de um castelo onde um príncipe sonhava com a dona de um pequeno sapatinho perdido. [...]

> '– Me conta uma história?' – esse pedido vem sendo feito há séculos das mais variadas formas."

Há diferentes maneiras de contar histórias. Dizemos, de forma geral, que os textos que contam histórias são de base narrativa. Dentre os textos de base narrativa, vamos nos ater ao **CONTO**. Para começar a conversa, nada melhor do que ler um texto em que o conto ...se apresenta!

GRIMM, Jacob. Contos de Fadas Irmãos Grimm. São Paulo: Iluminuras, 2008.

(Na prática da sala de aula, sugerimos a leitura oral do texto, ressaltando pontos importantes do texto no que tange à sua materialidade e à sua estrutura.)

O Conto se apresenta

Moacyr Scliar

Olá!

Não, não adianta olhar ao redor: você não vai me enxergar. Não sou uma pessoa como você. Sou, vamos dizer assim, uma voz. Uma voz que fala com você ao vivo, como estou fazendo agora. Ou então que lhe fala dos livros que você lê.

Não fique tão surpreso assim: você me conhece. Na verdade, somos até velhos amigos. Você já me ouviu falando de Chapeuzinho Vermelho

Você consegue perceber que o texto dialoga com alguém? Com quem será?

Quem conta a história?

e do Príncipe Encantado, de reis, de bruxas, do Saci-Pererê. Falo de muitas coisas, conto muitas histórias, mas nunca falei de mim próprio. É o que eu vou fazer agora, em homenagem a você. E começo me apresentando: eu sou o Conto. Sabe o conto de fadas, o conto de mistério? Sou eu. O Conto.

Vejo que você ficou curioso. Quer saber coisas sobre mim. Por exemplo, qual a minha idade.

Devo lhe dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem há muito, muito tempo. É uma coisa natural, que brota de dentro da gente. Faça o seguinte: feche os olhos e imagine uma cena, uma cena que se passou há muitos milhares de anos. É de noite e uma tribo dos nossos antepassados, aqueles que viviam nas cavernas, está sentada em redor da fogueira. Eles têm medo do escuro, porque no escuro estão as feras que os ameaçam, aqueles enormes tigres, e outras mais. Então alguém olha para a lua e pergunta: por que é que às vezes a lua desaparece? Todos se voltam para um homem velho, que é uma espécie de

guru para eles. Esperam que o homem dê a resposta. Mas ele não sabe o que responder. E então eu apareço. Eu, o Conto. Surjo lá da escuridão e, sem que ninguém note, falo baixinho ao ouvido do velho:

— Conte uma história para eles.

E ele conta. É uma história sobre um grande tigre que anda pelo céu e que de vez em quando come a lua. E a lua some. Mas a lua não é uma coisa muito boa para comer, de modo que lá pelas tantas o grande tigre bota a lua para fora de novo. E ela aparece no céu, brilhante.

Você percebeu que há uma história dentro da outra?

Todos escutam o conto. Todo mundo: homens, mulheres, crianças. Todos estão encantados. E felizes: antes, havia um mistério: por que a lua some? Agora, aquele mistério não existe mais. Existe uma história que fala de coisas que eles conhecem: tigre, lua, comer — mas fala como essas coisas poderiam ser, não como elas são. Existe um conto. As pessoas vão lembrar esse conto por toda a vida. E quando as crianças da tribo crescerem e tiverem seus próprios

Veja: o conto pode tratar de histórias reais ou de ficção...

filhos, vão contar a história para explicar a eles por que a lua some de vez em quando. Aquele conto. No começo, portanto, é assim que eu existo: quando as pessoas falam em mim, quando as pessoas narram histórias — sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas. Histórias que atravessam os tempos, que duram séculos. Como eu.

Aí surge a escrita. Uma grande invenção, a escrita, você não concorda? Com a escrita, eu não existo mais somente como uma voz. Agora estou ali, naqueles sinais chamados letras, que permitem que pessoas se comuniquem, mesmo a distância. E aquelas histórias — sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas — vão aparecer em forma de palavra escrita.

E é neste momento que eu tenho uma grande ideia. Uma inspiração, vamos dizer assim. Você sabe o que é inspiração? Inspiração é aquela descoberta que a gente faz de repente, de repente tem uma ideia muito boa. A inspiração não vem de fora, não; não é uma coisa misteriosa que entra na nossa cabeça. A boa ideia já estava dentro de nós; só que a gente não sabia. A gente tem muitas boas ideias, pode crer.

E então, com aquela boa ideia, chego perto de um homem ainda jovem. Ele não me vê. Como você não me vê. Eu me apresento, como me apresentei a você, digo-lhe que estou ali com uma missão especial — com um pedido:

— Escreva uma história.

Num primeiro momento, ele fica surpreso, assim como você ficou. Na verdade, ele já havia pensado nisso, em escrever uma história. Mas tinha dúvidas: ele, escrever uma história? Como aquelas histórias que todas as pessoas contavam e que vinham de um passado? Ele, escrever uma história? E assinar seu próprio nome? Será que pode fazer isso? Dou força:

— Vá em frente, cara. Escreva uma história. Você vai gostar de escrever. E as pessoas vão gostar de ler.

Então ele senta, e escreve uma história. É uma história sobre uma criança, uma história muito bonita. Ele lê o que escreveu. Nota que algumas coisas não ficaram muito bem. Então escreve de novo. E de novo. E mais uma vez. E aí, sim, ele gosta do que escreveu. Mostra para outras pessoas, para os amigos, para a namorada. Todos gostam, todos se emocionam com a história.

E eu vou em frente. Procuro uma moça muito delicada, muito sensível. Mesma coisa:

— Escreva uma história.

Ela escreve. E assim vão surgindo escritores. Os contos deles aparecem em jornais, em revistas, em livros.

Já não são histórias sobre deuses, sobre criaturas fantásticas. Não, são histórias sobre gente comum — porque as histórias sobre as pessoas comuns muitas vezes são mais interessantes do que histórias sobre deuses e criaturas fantásticas: até porque deuses e criaturas fantásticas podem ser inventados por qualquer pessoa. O mundo da nossa imaginação é muito grande. Mas a nossa vida, a vida de cada dia, está cheia de emoções. E onde há emoção, pode haver conto. Onde há gente que sabe usar as palavras para emocionar pessoas, para transmitir ideias, existem escritores.

(...)

Posso ir embora. Vou em busca de outros garotos e outras garotas. Para quem vou me apresentar:

— Eu sou o Conto.

SCLIAR. *Era uma vez um conto*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2002.

O conto é um texto de base narrativa, geralmente conciso e contendo um só conflito. O espaço, o tempo e os personagens são, de modo geral, limitados, diferentemente de outros textos de base narrativa, em especial do romance.

> "A *matéria narrativa* [...] resulta, pois, de uma voz que narra uma história a partir de um certo *ângulo de visão* (ou foco narrativo) e vai encadeando as sequências [...], cuja *ação* é vivida por *personagens*; está situada em determinado *espaço*; dura determinado *tempo* e se comunica através de determinada *linguagem* ou *discurso,* pretendendo ser lida ou ouvida por determinado *leitor/ouvinte.*"
>
> COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: análise, teoria, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

2 – Aprofundando: o conto – estrutura e elementos da narrativa

Em geral, um texto ficcional de base narrativa se desenvolve com os seguintes momentos:

Situação inicial (Ou apresentação)		Geralmente, o início do texto de base narrativa, em que podem ser apresentados os elementos da narrativa (espaço, tempo, personagens), situando o leitor. Alguns textos modernos optam por omitir a apresentação, entrando, abruptamente, no assunto, provocando surpresa no leitor.
Complicação	Conflito gerador	Momento em que surge um fato novo que muda o rumo da história.
	Clímax	Momento culminante, de maior tensão dentro da história.
Desfecho		Conclusão da história, normalmente apresentando a solução do conflito.

A base narrativa, também, traz uma estrutura. Relembre a estrutura e os elementos fundamentais dos textos de base narrativa.

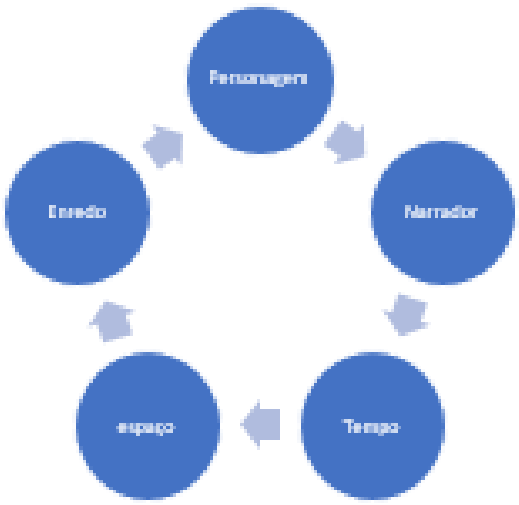


Figura 29 – Elementos fundamentais de estruturação de narrativas

Então, o que caracteriza o conto propriamente dito? O conto se estrutura com esses cinco elementos, mas diferentemente de outros textos de base narrativa, todos esses elementos estão reduzidos. Isto

quer dizer que há poucos personagens, um único espaço, um tempo bem determinado e uma única ação. Dessa forma, tudo que não estiver diretamente relacionado para a conquista do leitor deve ser suprimido. Além disso, o destaque está para o desfecho da história narrada, pois o conto pode terminar em seu ponto alto, o clímax.

No conto que você acabou de ler, o narrador é um personagem: o próprio conto! Podemos percebê-lo pelos verbos em primeira pessoa:

"Não ***sou*** uma pessoa como você. ***Sou***, vamos dizer assim, uma voz. Uma voz que fala com você ao vivo, como ***estou*** fazendo agora. Ou então que lhe fala dos livros que você lê.

Leia o próximo conto e perceba que o narrador é diferente. Ele é observador, não participa da história como personagem. O olhar desse narrador é "de fora" da história. Ele sabe de tudo e conta para nós, leitores.

A beleza total

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda a capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa.

O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito.

Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então ***enfezado*** de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos Plausíveis*. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

Veja como em sequência as ações vão se encadeando, formando a trama da história: as consequências do fascínio exercido pela beleza de Gertrudes é conflito gerador da narrativa, o início da complicação, o fato a partir do qual a história se desenrola. Esse fascínio provoca: a reação dos espelhos, das visitas, dos carros e dos condutores... Uma ação vai tendo como consequência outra...e o conflito vai se desenrolando... A isso damos o nome de COMPLICAÇÃO da narrativa. Por exemplo:

"O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela".

Consequência: "A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe"[...].

O desfecho é a solução do conflito: Gertrudes morre, mas a sua beleza, imortal, continua no salão, fechada a sete chaves.

Os verbos, principalmente os que expressam ações e processos, são fundamentais para contar uma história, pois eles expressam as transformações e os conflitos que vão ocorrendo, em sequência, até o desfecho. No texto narrativo, a atividade verbal é constante. As personagens desenvolvem as suas ações no

tempo e no espaço, ocorre uma progressão temporal, o texto se desenvolve no tempo, um fato se sucede a outro fato.

Outro aspecto a observar é o uso dos tempos verbais. Nas narrativas, os tempos verbais predominantes são os tempos do passado ou tempos do pretérito (imperfeito, mais-que-perfeito, perfeito), pois, ao narrar, falamos, em geral, de fatos já acontecidos, e, portanto, anteriores ao momento da fala. Porém, é comum usar o presente do indicativo na modalidade chamada presente histórico, ou seja, é como se o narrador voltasse ao momento dos acontecimentos e narrasse como se presenciasse as cenas. Dessa forma, é perfeitamente possível o uso do presente em contos. Esse recurso torna o texto mais dinâmico e causa maior expectativa ao leitor.

No conto que você acabou de ler, observe:

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

Fascinava, pasmavam, não ousavam... O uso do pretérito imperfeito situa essas ações , embora tenham sido iniciadas no passado, ainda podem voltar a acontecer.

Atreveu e partiu-se também são ações no passado, mas o pretérito perfeito indica que as ações foram concluídas: começaram e terminaram no passado.

E observe que interessante esse uso:

> "A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se ***suicidara*** com uma foto de Gertrudes sobre o peito."

O mais-que-perfeito indica que o mordomo cometeu o suicídio num passado anterior ao do tempo em que "A moça vivia confinada...".

O tempo na narrativa é o período que vai do início ao fim da história. Muitas histórias se passam em um curto período de tempo; outras têm um enredo que se estende por muitos anos. Muitas vezes esse tempo é indefinido. O tempo em um conto geralmente é mais curto em relação ao romance, por exemplo. Tanto no romance, quanto no conto, o tempo é fictício, ou seja, corresponde aos eventos da história. Por isso, o tempo da história não tem necessariamente a ver com o tempo em que ela foi escrita ou publicada.

O narrador define como vai se posicionar em relação ao tempo dos acontecimentos. O tempo pode ser cronológico ou histórico, marcado pelo calendário, pelas estações do ano, etc. É o tempo objetivo, visível ao leitor. O narrador, utilizando o tempo cronológico, pode narrar os fatos no tempo em que eles estão acontecendo; pode narrar um fato perfeitamente concluído; pode mesclar presente e passado; pode utilizar a técnica de flashback, contando uma cena anterior ao tempo da narrativa. O flashback cumpre papel importante na caracterização dos personagens e na introdução de elementos explicativos do passado para os conflitos do presente da narrativa.

O narrador pode, ainda, utilizar o tempo psicológico, que reflete angústias e ansiedades de personagens. O tempo psicológico transcorre no interior de cada personagem.

Vamos ler mais um conto, de Carlos Drummond de Andrade[72].

[72] ANDRADE, Carlos Drummond de. *Histórias para o Rei*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Histórias para o Rei

Nunca podia imaginar que fosse tão agradável a função de contar histórias, para a qual fui nomeado por decreto do Rei. A nomeação colheu-me de surpresa, pois jamais exercitara dotes de imaginação, e até me exprimo com certa dificuldade verbal. Mas bastou que o Rei confiasse em mim para que as histórias me jorrassem da boca à maneira de água corrente. Nem carecia inventá-las. Inventavam-se a si mesmas.

Este prazer durou seis meses. Um dia, a Rainha foi falar ao Rei que eu estava exagerando. Contava tantas histórias que não havia tempo para apreciá-las, e mesmo para ouvi-las. O Rei, que julgava minha facúndia uma qualidade, passou a considerá-la um defeito, e ordenou que eu só contasse meia história por dia, e descansasse aos domingos.

Fiquei triste, pois não sabia inventar meia história. Minha insuficiência desagradou, e fui substituído por um mudo, que narra por meio de sinais, e arranca os maiores aplausos.

Aqui temos a situação inicial da narrativa.

Acontece um fato que muda o rumo da história, inicia o conflito: é o conflito gerador.

Aqui temos o ponto máximo do conflito.

E o desfecho, a solução do conflito.

Vamos agora atentar para os personagens do conto. Eles são um elemento muito importante, porque a força de uma história se dá, geralmente, pelas ações e pelos desejos dos personagens. Nesse conto temos o narrador personagem: o contador de histórias. O rei, a rainha e o mudo também são personagens.

Basicamente, uma história pode ter personagens protagonistas, antagonistas e coadjuvantes. Protagonista é o personagem central da história. No caso de "*Histórias para o Rei*", o contador de histórias é o protagonista, pois é em torno dele que giram as ações da narrativa.

Antagonista é o personagem (que pode ser uma pessoa, um monstro, um animal, uma instituição...) que atrapalha, ameaça ou impede que o protagonista realize seus planos/desejos. No caso do conto de Drummond, a antagonista é a rainha, que vai reclamar com o rei sobre o contador de histórias.

O rei e o mudo, nesse conto, são coadjuvantes, personagens secundários que compõem a história.

O herói é o protagonista da história, que luta para vencer os obstáculos que lhe são apresentados na trama.

Veja a definição de herói no dicionário:

> ***herói*** *he.rói* ***sm (lat heros,*** *do* ***gr héros) 1 Mit gr*** *Denominação dada aos descendentes de divindades e seres humanos da era pré-homérica (semideuses).* ***2 ant gr****Homem elevado a semideus após a morte, por seus serviços relevantes à humanidade.* ***3*** *Homem que se distingue por coragem extraordinária na guerra ou diante de outro qualquer perigo.* ***4*** *Homem que suporta exemplarmente um destino incomum, como,* ***p ex****, um extremo infortúnio ou sofrimento, ou que arrisca sua vida abnegadamente pelo seu dever ou pelo próximo.* ***5*** *Personagem preeminente ou central que, por sua parte admirável em uma ação ou evento notável, é considerada um modelo de nobreza.* ***6*** *Personagem masculina*

> *principal de um drama, poema ou romance.* ***7*** *O protagonista de qualquer aventura histórica ou drama real. [...]*[73]

No percurso que o herói faz durante a história, estudiosos apontam que existe uma estrutura que costuma se repetir nos diferentes contos maravilhosos de origem popular. São cinco invariantes:

"1 – Toda história tem um motivo nuclear, uma *aspiração* ou um *desígnio*, que levam o herói (ou heroína) à ação;

2 – A condição primeira para a realização desse desígnio é *sair de casa*, o herói empreende uma viagem ou se desloca para um ambiente estranho, não familiar.

3 – Há sempre um *desafio* à realização pretendida: ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói (ou heroína).

4 – Surge sempre um *mediador* entre o herói (ou heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançado; isto é, surge um *auxiliar mágico*, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.

5 – Finalmente o herói *conquista* o almejado objetivo. "

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: análise, teoria, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

3 – Diferentes Contos

Também podemos ter diferentes tipos de contos. Vamos passear por alguns deles. Todos terão em comum a estrutura e os elementos da narrativa.

---

73 http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=her%F3i

Não há quem nunca tenha ouvido uma história encantadora na vida. E, quando falamos em contos, histórias... geralmente lembramos primeiro de um CONTO DE FADAS.

Quando se fala em conto de fadas, em geral se pensa numa história cheia de magia, príncipes corajosos, belas princesas e ... as FADAS, claro. Mas nem sempre esses contos têm fadas.

Veja só o que nos diz Ana Maria Machado na apresentação do livro *Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros.* Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

> *"A rigor, porém, esses contos tradicionais e populares que normalmente chamamos em português de contos de fadas constituem um tipo de narrativa com características muito específicas. A presença de fadas entre seus personagens não é uma delas.*
> *[...] Há certas qualidades que cercam os contos de fadas e, com muita clareza, os distinguem de outros gêneros literários. [...] Por exemplo, sua universalidade e sua vizinhança com a infância. Desta última, decorre outra, ainda mais sutil: sua carga afetiva. Falar em conto de fadas é evocar histórias para crianças, lembranças domésticas, ambiente familiar. Equivale também a uma filiação ao maravilhoso, em que tudo é possível acontecer.*

Esse universo tem a ver também com outro aspecto: o da cultura oral. Trata-se de contos populares, de uma tradição anônima e coletiva, transmitidos oralmente de geração em geração e transportados de pais em país. Muitos deles foram depois recolhidos em antologias por estudiosos, com maior ou menor fidelidade à versão original de seus contadores e contadoras."

O conto de fadas, desse modo, é um **conto popular**, o que o define como uma história que vai tratar de valores universais, refletindo sobre os conflitos e atitudes humanas que ultrapassam a barreira do tempo – bondade, ambição, honestidade, exploração... O conto popular vai se utilizar de uma estrutura simples para tratar de temas complexos.

Ao mesmo tempo, o conto de fadas se situa no território dos contos de encantamento, podendo ser associado, de forma geral, ao conto maravilhoso. Nesses contos há sempre alguma transformação provocada por um elemento mágico, sobrenatural. Assim, no momento de maior conflito, o elemento mágico interfere, ajudando o herói.

Essas invariantes podem guiar a leitura de diferentes contos. Na Cinderela de Perrault, por exemplo, o desejo de ir ao baile move a protagonista, podendo simbolizar o acesso a uma vida boa, que antes era restrita às suas irmãs. Ela "sai de casa" para ir ao baile e o elemento mágico a ajuda a enfrentar o desafio: ela não tem roupa para o baile...é explorada pela madrasta! A Fada é esse mediador, oferecendo-lhe a roupa, a carruagem, e os lacaios...num passe de pura magia. E o final feliz é a conquista do objetivo: a menina, na versão de Perrault, se casa com o príncipe e muda de vida.

Por fim, uma característica importante dos CONTOS DE FADAS é ocorrerem num tempo passado distante, mas indeterminado. A expressão "Era uma vez" é uma marca forte desse tempo.

Outro tipo de conto muito interessante é o CONTO DE ASSOMBRAÇÃO. Nesse tipo de conto o enredo apresenta fatos estranhos, assustadores e misteriosos, para os quais não há uma razão, uma explicação lógica ou científica. Desse modo, entre os personagens há sempre um ser sobrenatural que assusta os demais. A descrição do espaço é muito importante, pois muitas vezes o cenário ajuda na "assombração".

Adaptado de ANJOS, Roselene dos. *Contos de Assombração*. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2011.

Leia um conto de assombração muito interessante!

Encurtando caminho[74]

Tia Maria, quando era criança, um dia se atrasou na saída da escola, e na hora em que foi voltar para casa já começava a escurecer. Viu uma outra menina passando pelo cemitério e resolveu cortar caminho, fazendo o mesmo trajeto que ela.

Tratou de apressar o passo até alcançá-la e se explicou:

- Andar sozinha no cemitério me dá um frio na barriga! Será que você se importa se nós formos juntas?

- Claro que não. Eu entendo você – respondeu a outra – Quando eu estava viva, sentia exatamente a mesma coisa..

Perceba a quebra de expectativa que causa o susto característico desse tipo de conto.

Por fim, convidamos você a ler um conto escrito de uma forma diferente e que ainda não é consenso entre os estudiosos, o chamado MINICONTO. Você lembra que ao conceituar CONTO, uma das primeiras características foi a concisão? Pois é... o miniconto é muito conciso , mas essa não é sua principal característica. O mais importante é que ele busca levar o leitor a ler o que não está escrito, a ler o que está implícito no texto.

Veja só esses exemplos:

A busca da razão[75]

Sofreu muito com a adolescência.

Jovem, ainda se queixava.

Depois, todos os dias subia numa cadeira, agarrava uma argola presa ao teto e, pendurado, deixava-se ficar.

---

[74] LAGO, Ângela. Sete histórias para sacudir o esqueleto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008

[75] COLASSANTI, Marina. *Contos de amor rasgados.* Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

Até a tarde em que se desprendeu esborrachando-se no chão: estava maduro.

O mal das montanhas[76]

Leio um livro sobre a escalada ao Everest. O açoite do vento, os corpos castigados pelo esforço sobre-humano, o ar rarefeito, calor e frio. Semanas de tortura e terror, em que os alpinistas se veem frente a frente com a morte. E, ao fim da escalada, o pico lá em cima, no topo do mundo, com seus quase 9 mil metros, quando alcançado, mostra-se insignificante, Apenas um platô onde – por cansaço, terror e falta de ar – não se pode permanecer por mais do que poucos minutos. Então, por quê?

Escrever é um pouco assim. Como o mal das montanhas.

Agora que você já entendeu o que caracteriza o Conto, você será o produtor de seu texto. Você escreverá um miniconto. Para começar, você vai escrever no seu celular, pois uma das características deste gênero é poder circular de forma mais rápida e imediata como acontece com as novas mídias digitais. Caso você não se sinta à vontade, não há problema, escreva no papel. O importante é que você planeje seu texto. Comece pela escolha do tema. A seguir, não se esqueça das diferentes partes que compõem a estrutura da narração. Siga o modelo:

[76] SEIXAS, Heloisa. Contos mais que mínimos. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

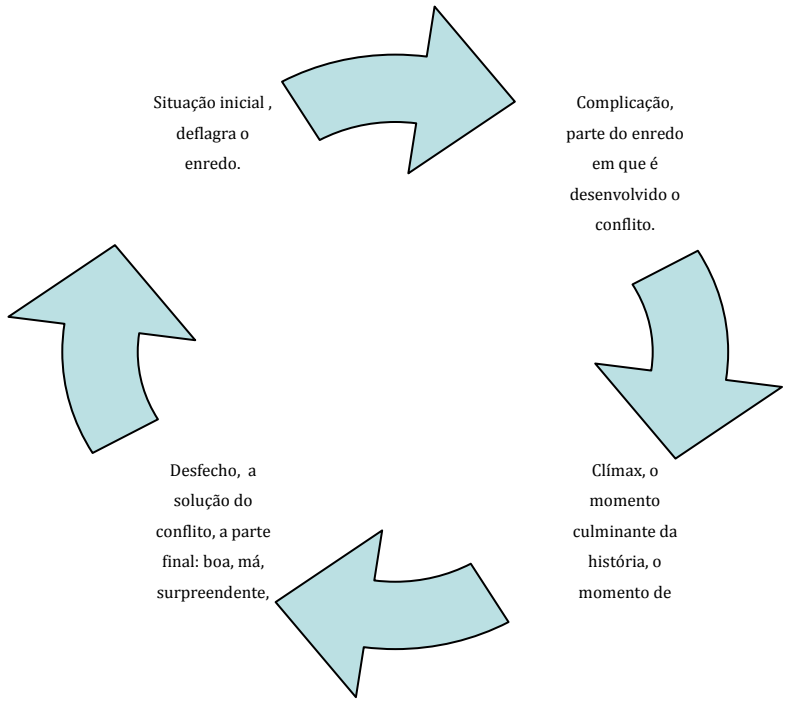


Figura 30 - Modelo de estruturação para a produção escrita do conto

Considerações Finais

O exposto neste capítulo concretiza que, ao falarmos em estratégias de leitura, estamos nos referindo a procedimentos regulares de abordagem de textos. Esses procedimentos não devem encarcerar o leitor na leitura do professor ou do material didático utilizado nas aulas de língua portuguesa. Enfatiza-se que o método de trabalho pauta desde o explorar/ desenvolver o entendimento das informações explícitas do texto, aprofundando as relações semânticas nas suas implicitudes, alastrando, portanto, a temática principal e as secundárias do texto às outras áreas de saber. Somente, desta forma estaremos dando largos passos para a formação de um estudante proficiente nas escolas brasileiras.

Ressalto que as estratégias de leitura são importantes, mas não são suficientes para a realização do ato de leitura. O leitor é o sujeito da leitura, por isso aciona estratégias próprias, operações realizadas ou porque tem claros objetivos em mente ou dos quais nem sempre tem consciência. Por isso, deve sempre saber responder "Por que estou fazendo esta leitura? "

Por fim, neste processo de simbiose entre a leitura, a escrita e a análise linguística, constitui-se tarefa da escola levar o estudante a dominar essas diferentes estratégias nas práticas de linguagem que devem coexistir na sala de aula. Especificamente, o processo de ensino da escrita tem de perpassar, metodologicamente, pela reescrita, mediada pelo docente, que vai não só indicar questões de forma, mas também questões de estrutura do texto em processo de construção. Essa parte da metodologia da escrita não foi foco de desenvolvimento neste capítulo porque em muito alongaria a abordagem ora proposta. Esta se constituirá em nova contribuição para as reflexões sobre o ensino de língua portuguesa na escola básica em outro breve momento.

Referências

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: análise, teoria, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Histórias para o Rei**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **Contos Plausíveis**. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

SCLIAR. Moacyr. **Era uma vez um conto**. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2002.

ENDE, Michael. **A história sem fim**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

MACHADO, Irene A. **Literatura e Redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

LAGO, Ângela. **Sete histórias para sacudir o esqueleto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

COLASSANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

SEIXAS, Heloisa. **Contos mais que mínimos**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

BIODATA DOS AUTORES

ORGANIZADORAS

Darcilia Simões - Procientista. Presidente da AILP (2014-2017). Professora Titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras –UERJ. Professora colaboradora do POSLLI-UEG. Pós-doutora em Linguística (UFC, 2009) e em Comunicação & Semiótica (PUC-SP, 2007); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994), Mestra em Letras (UFF, 1985). Coordenadora do Laboratório de Semiótica – LABSEM e das Publicações Dialogarts. Lidera o GrPesq Semiótica, Leitura e Produção de Textos – SELEPROT (Base CNPq). É vice-coordenadora do GT – Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada - EAPLA (ANPOLL – Gestão 2014-2016). Associações: American Organization of Teachers of Portuguese - AOTP; Association Française de Linguistique Ibéro-Romane; Federación Latinoamericana de Semiótica – FELS; Asociación de Linguística y Filología de América Latina – ALFAL; Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina – ASFAL; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN; Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB; Associação Brasileira de Estudos Semióticos – ABES; é Vice-presidente da Associação Internacional de Linguística do Português – AILP - Gestão 2014-2017. Assina livros, capítulos e artigos sobre língua portuguesa, linguística aplicada ao ensino e semiótica. Autora de: *Considerações sobre a fala e a escrita*, Parábola, 150.000 exemplares adquiridos pelo PNBE-MEC. Contato: darciliasimoes@gmail.com

Madalena Teixeira Portugal: Doutoramento em Linguística - Linguística Aplicada -, pela Universidade de Lisboa - Portugal - e pós-doutoramento em Línguas e Linguística, na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas: Estudos sobre Ensino e Aprendizagem de Primeira Língua, Segunda Língua e Línguas Estrangeiras , na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás - Brasil. Também Título de Agregação em Ciências da Linguagem - Linguística Aplicada -, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É professora adjunta da Escola Superior de Educação de Santarém, onde coordena a área científica da Línguas, no Departamento de Línguas e Literaturas, também coordena o Centro de Línguas e Culturas da Escola Superior de Educação, do IPSantarém. É membro do Conselho Pedagógico e do Conselho Científico, do qual também foi presidente. É Membro Integrado do Centro de Estudos Anglísticos, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pertencente ao Grupo de Pesquisa 5 - Linguística, Língua, Cultura e Sociedade. É colaboradora externa do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra, pertencente ao Grupo de Pesquisa Português em Contato. Integra projetos nacionais e internacionais, destacando: ALMA, RIQEB e PAT. Contato: madalena.dt@gmail.com

Articulistas

Ana Cristina dos Santos Malfacini é professora adjunta do Instituto de Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do curso de Design do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFoa), além de atuar como professora de ensino médio em escolas particulares da região sul fluminense. É membro do grupo SELEPROT, desenvolvendo pesquisas sobretudo nas áreas de Semiótica, Ensino e produção de gêneros textuais no ambiente escolar. Atualmente, debruça-se em investigações sobre a informatividade em textos argumentativos. Contato: anamalfacini@hotmail.com
Alexandre Batista da Silva, licenciado em Letras Português e Literatura, é mestre e doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É coordenador do Curso de Licenciatura em Letras e da pós-graduação lato sensu em Língua Portuguesa no Centro Universitário Geraldo di Biase. Atua como pesquisador em Linguística Cognitiva e Ensino de Língua. Possui dois livros publicados. Contato: ale-batista@ig.com.br
Claudia Moura da Rocha é Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), onde atua como Professora Adjunta do Instituto de Letras. Além de lecionar na Graduação, possui experiência em outros níveis de ensino: Fundamental (1º e 2º segmento), Médio e Pós-Graduação *lato sensu*. É membro do grupo SELEPROT. Dentre as áreas de interesse de pesquisa, figuram tanto os estudos acerca da influência dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos sobre a leitura e a produção textual quanto o humor e o seu aproveitamento didático. E-mail: claudiamoura@infolink.com.br
Claudia Assad Alvares é Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade de Pernambuco – UPE. Atua como Professora de Graduação da UPE, nas áreas de Análise do Discurso, Semântica e Morfossintaxe. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem no Contexto Educacional – GEPELCE e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação no sertão do São Francisco – GEPHESF, onde coordena a Linha de Pesquisa Semântica, Análise do Discurso e Gramática: estudos textuais. **Contato:** claudia.alvares@upe.br
Claudio Cezar Henriques. Claudio Cezar Henriques é Pós-Doutor em Letras Vernáculas pela USP desde 2005 e concluiu o doutorado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 1995.

Atualmente é Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Membro eleito da Academia Brasileira de Filologia. Foi também Professor da Universidade Estácio de Sá. Publicou 45 artigos em periódicos especializados e 25 trabalhos em anais de eventos. Possui 27 capítulos de livros e 54 livros publicados. Possui 61 itens de produção técnica. Orientou 25 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado, além de ter supervisionado 2 trabalhos de Pós-Doutorado e orientado 34 monografias de especialização e 51 trabalhos de conclusão de curso de graduação na área de Letras. Recebeu 2 prêmios literários e a Medalha Isidoro de Sevilha (CIFEFIL 2010). Entre 1995 e 2012 coordenou 7 projetos de pesquisa. Atualmente coordena 1 projeto de pesquisa. Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Em suas atividades profissionais interagiu com 24 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos. Em seu currículo Lattes, os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: língua portuguesa, ensino, morfologia, sintaxe, lexicologia, estilística, produção textual, semântica, análise do discurso e literatura. Contato: claudioch@globo.com

Edila Vianna da Silva. Licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade do Brasil (atual UFRJ) (1967). Graduada em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1973). Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1989). Professora da UFRN (1971- 1981) e professora aposentada da UFRJ (1981- 1996). Professora Associada de Língua Portuguesa do Instituto de Letras – UFF. Membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (IL - UFF). Atua no Curso de Pós-graduação Lato Sensu do Liceu Literário Português. Pesquisadora na área de Linguística, principalmente em estudos de natureza sociolinguística, aplicados ao ensino de língua materna e à difusão do português. Coordenadora do Projeto Variação linguística e práticas pedagógicas (Sociolinguística Educacional - UFF- 2016/ 2019). Coordena a área de Sintaxe do Curso de Licenciatura em Letras a distância (convênio UFF/ Fundação CECIERJ). Membro do GT de Sociolinguística da ANPOLL. Membro da Academia Brasileira de Filologia- ABRAFIL. Contato: edilavianna@gmail.com

Edna Pagliari Brun. Professora dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/FAALC-Campo Grande), possui Graduação em Letras (Licenciatura em Português, Espanhol - 2005) e Mestrado em Estudos de Linguagens - Linguística e Semiótica (Linha: Produção de sentido no texto/discurso - 2008) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de

Londrina - Linguagem e Educação (Linha: Formação de professores de língua portuguesa e outras linguagens), é pesquisadora do Grupo de Estudos Linguísticos (UFMS-Campo Grande); do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Básica Pública em Mato Grosso do Sul (UFMS-Campo Grande) e do Grupo de Pesquisa Gêneros Textuais e Mediações Formativas (UEL-Londrina). Contato: e-mail: ednapbrun@gmail.com

Eleone Ferraz de Assis é pós-doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (2016), doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014) e mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008). É professor da Universidade Estadual de Goiás onde atua no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, pesquisador do Grupo de Pesquisa Diretório CNPQ Seleprot da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, autor do livro *Iconicidade lexical: o Insólito em Sombras de Reis Barbudos* (Dialogarts/2017) e organizador do livro *Caminhos para a educação linguística* (Pontes/2017). Contato: leo.seleprot@gmail.com

Elvira Lopes Nascimento. Possui graduação em Letras Anglo - Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado e doutorado em Filologia e Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo (USP). Fez estágio de Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo. É docente associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e bolsista produtividade da Fundação Araucária, vinculada à Secretaria Estadual da Ciência e Tecnologia. Leciona disciplinas na graduação e pós-graduação na área de Linguística Aplicada, linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens. Atua no programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e no Mestrado Profissional como docente. Coordena grupo de pesquisa que tem como foco as atividades de linguagem, o agir profissional, os dispositivos didáticos para (multi)letramentos, gêneros do discurso e ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Contato: e-mail: elopes@sercomtel.com.br

Luiza Alves de Moraes – Especialista em Língua e Linguagem e Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI-Mogi Guaçu-SP-Brasil) e em Engenharia de Sistemas (ESAB-Vitória-ES-Brasil); Professora de Informática de EMEB (escola municipal de ensino básico de Mogi Mirim-SP-Brasil). E-mail: luizaalvesmoraes@hotmail.com

Maria Aparecida Lino Pauliukonis é Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) da UFRJ. Atua

como Professora da Pós-Graduação da UFRJ, “stricto sensu”, na linha de pesquisa “Discurso e ensino de língua”. Coordenadora, por muitos anos, do Grupo de pesquisa CIAD-RIO (Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso), desenvolve atualmente Projeto Integrado de pesquisa em discurso e ensino de língua, com professores pesquisadores da UFRJ, da UFF e da UERJ. Foi vice-coordenadora do Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em nível Nacional, e atua como docente do Programa. Contato: aparecidalino@gmail.com

Maria Célia Dias de Castro, Professora Adjunta da UEMA/CESBA. Fez Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO. Participou de Estágio "Doutorado Sanduíche" (PDDE - CAPES), na Universidade de Lisboa, Portugal, em 2010. Pós-Doutoramento na Universidade Nacional de Brasília – UnB, em Ecolinguística, sob a supervisão do Prof. Dr. Hildo Honório do Couto; Pós-Doutoramento na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, em Estudos do Léxico, Atlas Toponímico, sob a supervisão da Profª. Drª. Aparecida Negri Isquerdo. Atualmente, realiza pesquisas na área de Linguística e Ecolinguística, com ênfase em Estudos do léxico, Toponímia, atuando principalmente nos seguintes temas: Onomástica (Toponímia e antroponímia) e Ecolinguística - Municípios Maranhenses, Região de Balsas-MA, Sertanejo, Língua, Cultura e História. É Coordenadora do projeto Atlas Toponímico do Estado do Maranhão – ATEMA, financiado pela FAPEMA. Contato: celialeitecastro@hotmail.com

Maria do Socorro Silva de Aragão. Possui Graduação em Letras Anglo Germânicas pela Universidade Regional do Nordeste (1969), Mestrado em Lingüística pela Universidade de São Paulo (1973) e Doutorado em Lingüística pela Universidade de São Paulo (1974). Pós-Doutorado na Université de Paris Sorbonne Nouvelle (1976-1977). Pós-Doutorado na Universidad Complutense de Madrid (1976/1978). Pós-Doutorado na Central Connecticut State University - USA (1989/1990).Atualmente é Professor Visitante Titular da Universidade Federal do Ceará e Professor Voluntário Titular da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência nas áreas de Lingüística e Literatura, com ênfase em Sociolingüística, Dialetologia e Geolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Dialetologia, Atlas Linguísticos, Falares Regionais, Fonética e Fonologia, Língua Portuguesa e Literatura Regional. Contato: socorro.aragao@terra.com.br

Maria Suzett Biembengut Santade – Professora Titular de Linguística, Língua Portuguesa e Língua Latina e Coordenadora do Curso de Letras: Graduação e Pós-graduação (FIMI-Mogi Guaçu-SP) e Professora Titular de Comunicação, Língua e Linguagem (FMPFM-Mogi Guaçu-SP). Pós-doutora em Letras (UERJ-Rio de Janeiro, 2006). Pós-doutora em Educação: Ensino do Português (UMINHO-Portugal, 2008). Doutora em Educação (UNIMEP, 2002). Mestre em Educação: Formação de Professores (PUC-CAMP, 1998). Graduação em Letras Vernáculas: Francês e Inglês (FFCL-UNESP). Graduação em Pedagogia com Administração e Orientação Escolar (FFCL-Amparo-SP). Graduação em Pedagogia com Supervisão Escolar (FFCL-Ouro Fino-MG). Membro dos Grupos: SELEPROT e Crítica Textual e Edição de Textos (UERJ-Rio de Janeiro). E-mail: suzett.santade@gmail.com

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu. Pós-Doutora em Linguística pela Universidade de Colônia, Alemanha (2017), Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992). Atua como docente na UERJ, desde 1985, no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira; desde 2003, no Instituto de Letras, tanto nos cursos de Graduação quanto nos de Pós- Graduação stricto sensu. Desde 2014 é Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Portuguesa, Uso e descrição da Língua Portuguesa, Avaliações em Larga Escala. Tem experiência em diferentes Bancas Examinadoras, em processos seletivos e redação. Tem vários artigos e livros publicados. Contato: teresatedesco@uol.com.br

Rosane Santos Mauro Monnerat, professora titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF, é Doutora em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa - pela UFRJ, com Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG. Atua na Graduação, como Professora de Língua Portuguesa, e integra o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - UFF, na Linha de Pesquisa “Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução”, ministrando cursos vinculados à disciplina “Semiolinguística”. Desenvolve sua reflexão teórica na interface linguagem/mídia; linguagem e sociedade, interessando-se, sobretudo, pela construção de imagens sociais em diferentes gêneros textuais. Possui inúmeros trabalhos publicados nessas áreas de interesse. É vice-líder do GP “Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso” e

membro do GT Linguística de Texto e Análise da Conversação, da Anpoll.. Contato: rosanemmonnerat@gmail.com

Suzan Cleyde Martins Figueirêdo é Professora Assistente da UEMA/CESBA. Fez Mestrado em Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ. Tem interesse nas áreas de Fonética e Fonologia da Língua Inglesa e TEFL. Participa do projeto Atlas Toponímico do Estado do Maranhão – ATEMA. Contato: suzan@ipconect.com.br

alcunha, 190
aluno, 9, 10, 12, 14, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 42, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 64, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 83, 99, 107, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 126, 127, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 148, 151, 158, 168, 169, 170, 196, 205, 209, 253, 271, 275, 276, 277
amalgamento, 185
Análise do Discurso, 12, 84, 88, 100, 101, 230, 289, 319, 322, 324
apelativo, 189
apelidos, 187, 189, 190, 191
arbitrariedade, 173, 182
biodiversidade, 179
categorização, 122, 124, 174
coesão textual, 243
COESÃO TEXTUAL, 242
computador, 51, 52, 58, 59, 61
conectivos, 233, 234, 235, 237, 238, 243, 244, 245, 246, 249, 252, 261, 263, 264, 265
conjunções aditivas, 255, 260, 262
conjunções adversativas, 242, 254, 256
conjunções alternativas, 255
conjunções coordenativas, 234, 238, 243, 262, 265
coordenação, 235, 238, 240, 243, 244, 249, 250, 251, 252, 254, 260, 261, 262
denominativo, 174, 191, 199
designação, 86, 101, 176, 187, 208
dialogismo, 230, 263
e-mail, 58, 321
etnonímia, 174
experiências mentais, 177
expressão idiomática, 185
fonestesia, 185
frases, 233, 238, 239, 242, 244, 246, 252, 253, 265
funcionalidade, 85, 147, 150, 169, 183, 189, 275, 290
gramaticalização, 240, 241
hipocorística, 189
identificadores, 177
identificativo, 189
informática, 49, 51, 52, 54, 59
insight, 184
interação, 12, 17, 37, 39, 41, 44, 46, 57, 83, 86, 111, 114, 115, 123, 125, 131, 138, 151, 175, 176, 189, 193, 275, 293
interdisciplinar, 11, 33, 193
interdisciplinaridade, 178, 193
interdiscursividade, 230
intertextualidade, 198, 229, 230
itens lexicais, 100, 192
laboratório, 52, 53, 54, 59
léxico, 25, 79, 169, 199, 200, 205, 239, 322
língua, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 40, 44, 46, 48, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 87, 89, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 115, 116, 117, 121, 122, 131, 140, 144, 147, 148, 154, 155, 161, 169, 171, 172, 175, 176, 181, 186, 190, 192, 198, 199, 200, 204, 205, 221, 222, 223, 232, 234, 236, 239, 240, 245, 246, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 276, 290, 291, 292, 293, 315, 316, 318, 320, 321, 322

Língua Inglesa, 14, 175, 191, 192, 193, 194, 201, 324
língua materna, 12, 18, 19, 21, 23, 29, 30, 48, 62, 63, 70, 76, 79, 102, 140, 148, 175, 192, 271, 291, 320
linguagem, 7, 10, 11, 13, 21, 22, 25, 26, 28, 36, 37, 41, 42, 44, 57, 58, 60, 64, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 83, 86, 87, 88, 89, 103, 107, 110, 111, 112, 113, 120, 121, 123, 124, 134, 135, 136, 137, 141, 143, 144, 146, 148, 154, 170, 172, 174, 176, 187, 189, 191, 192, 193, 198, 201, 209, 266, 270, 293, 302, 316, 321, 323
linguística, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 36, 62, 66, 67, 76, 77, 78, 79, 81, 84, 104, 109, 135, 149, 178, 183, 193, 199, 200, 230, 243, 269, 271, 273, 274, 289, 291, 292, 293, 294, 316, 318, 320, 321
Linguística Textual, 84, 85, 100, 230
lúdica, 190
meio ambiente, 179, 199
mentalista, 173
morfemas, 185
morfossemântica, 174
motivação, 55, 174, 182, 194, 198
namers, 184
nascituro, 191
navegação na Internet, 55
nomeador, 177
nomes
  nome próprios, 13, 93, 94, 104, 108, 149, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 233, 239
ONOMÁSTICA, 6, 13, 173
onomatopeia, 185
operadores argumentativos, 245, 255, 256
orações, 233, 234, 235, 236, 238, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 259, 261, 265
orientação argumentativa, 233
ornitológicas, 190
palavras, 233, 234, 235, 238, 240, 242, 244, 246, 252, 260, 265, 266
paradigmas, 100, 190
paralelismo, 235, 250, 252, 253, 254
paralelismo gramatical, 252
polifonia, 230, 256, 263
pragmática, 34, 86
práticas pedagógicas, 34, 52, 320
pré-saussuriana, 176
produção textual, 13, 14, 25, 35, 130, 133, 136, 147, 205, 206, 208, 243, 270, 288, 289, 319, 320
professor, 12, 14, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 70, 71, 72, 73, 77, 83, 103, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 145, 151, 201, 205, 208, 209, 253, 271, 275, 315, 321
progressão textual, 234, 245, 246, 249, 255, 263
recursos computacionais, 50, 52

referência, 35, 40, 42, 46, 86, 87, 94, 99, 100, 147, 173, 176, 181, 192, 199, 230, 244
referente, 99, 100, 101, 103, 104, 113, 120, 130, 138, 139, 176, 182
registro oficial, 179
relação natural, 176
representações simbólicas, 178
semântica, 85, 86, 87, 94, 103, 178, 204, 205, 263, 320
sensibilidade auditiva, 183
sentido, 10, 29, 32, 37, 43, 44, 62, 64, 65, 84, 86, 88, 92, 94, 96, 100, 102, 104, 111, 113, 116, 119, 120, 131, 138, 141, 149, 150, 155, 158, 159, 170, 174, 185, 189, 191, 192, 204, 234, 236, 241, 243, 245, 246, 248, 249, 256, 268, 270, 271, 273, 289, 292, 320
significado, 85, 101, 136, 173, 174, 187, 204, 267
signo, 176, 182
simetria de sons, 186
sintagmas, 233, 237, 238, 242, 244, 250, 252, 254, 260, 261, 265
sócio-onomástica, 183, 198
softwares editores, 54
taxonomias, 174
transposição, 236
universal linguístico, 176
uso social, 178